

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 



TESIS DOCTORAL

**La formación inicial del profesorado de educación
primaria ante el reto del cambio social y tecnológico. Un
estudio en la Comunidad de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Marta Álvarez Aguirre

Directores

**María del Carmen Sabán Vera
Primitivo Sánchez Delgado**

Madrid

© Marta Álvarez Aguirre, 2019



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. MARTA ÁLVAREZ AGUIRRE _____,
estudiante en el Programa de Doctorado EN EDUCACIÓN _____,
de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado ☒ de la Universidad Complutense de
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y
titulada:

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL RETO
DEL CAMBIO SOCIAL Y TECNOLÓGICO. UN ESTUDIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

y dirigida por: PRIMITIVO SÁNCHEZ DELGADO Y MARÍA CARMEN SABAN VERA

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 25 ☒ de junio ☒ de 2019 ☒

Fdo.: Marta

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en
la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL RETO DEL CAMBIO SOCIAL Y TECNOLÓGICO. UN ESTUDIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Autora

Marta Álvarez Aguirre

Directores

María Carmen Sabán Vera

Primitivo Sánchez Delgado



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN. CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

La huella de un buen maestro:

A veces, tenemos la fortuna de encontrar a alguien cuya palabra nos abre horizontes antes insospechados, nos enfrenta con nosotros mismos rompiendo las barreras de nuestras limitaciones. Su discurso, rescata pensamientos presentidos que no nos atrevíamos a formular e inquietudes latentes que estallan con una nueva luz. Y, curiosamente, no nos sentimos menos por seguir el curso de un pensamiento ajeno. Por el contrario, su discurso nos libera y nos ensancha, creando en nosotros mismos un juicio paralelo con el que reestructuramos nuestra forma de ver la realidad. Y luego, extinguida su palabra, aun encontramos los ecos que rebotan en nuestro interior, obligándonos a ir más allá, a pensar por nuestra propia cuenta, a extraer nuevas conclusiones que, en efecto, no estaban en el discurso original. Este es el objetivo, ser maestros de humanidad, a través de las materias que enseñamos o, quizás, a pesar de las materias que enseñamos (Esteve, 2005, p.688).

AGRADECIMIENTOS

Hace cuatro años empezó una nueva etapa que, con la entrega de este trabajo, termina. Con este proyecto he podido seguir organizando mis propias ideas acerca de la enseñanza. Agradezco, en este sentido, a todos los autores que me han llevado a reflexionar y me han ayudado a entender el verdadero valor y el significado de lo que es ser un buen maestro. De este modo, quiero dar las gracias también a mis dos directores de tesis. A la Dra. Carmen Sabán Vera, por su gran ayuda, por su dedicación y por su implicación en cada proyecto que emprende, y al Dr. Primitivo Sánchez Delgado, por su guía y sus valiosos consejos. Ellos, junto a las personas que me han acompañado en este camino, han sido claves en este proceso que emergió con una meta muy clara, mi crecimiento como maestra de Educación Primaria.

ÍNDICE

RESUMEN.....	15
ABSTRACT	17
1. INTRODUCCIÓN	19
1.1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
1.2. DELIMITACIÓN DEL ANÁLISIS.....	27
1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	31
1.4. ESTRUCTURA Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	41

PARTE I: MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	47
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN: CONSTRUCCIÓN DEL TÉRMINO “FRACASO ESCOLAR”	49
2.2. CONTEXTUALIZACIÓN	55
2.2.1. ESPAÑA Y EL MARCO ESTRATÉGICO DE COOPERACIÓN EUROPEA	56
2.2.2. LA AGENDA 2030: UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA A NIVEL MUNDIAL	62
2.3. LOS SISEMAS EDUCATIVOS: POSIBILIDADES DE REFORMA Y RIESGOS DE FRACASO	65
2.4. LA LEGISLACIÓN DE UN SISTEMA EN CONTINUO CAMBIO: NUEVA ERA, NUEVAS SOLUCIONES	71
2.5. BASES PARA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO: LAS EXIGENCIAS DEL MUNDO ACTUAL.....	79
2.5.1. LA DIMENSIÓN SOCIAL: UN CAMINO HACÍA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	81
2.5.2. LA DIMENSIÓN INTELECTUAL Y PROFESIONAL: EL IMPACTO DE UN MODELO EDUCATIVO AJUSTADO AL MERCADO LABORAL	91
2.5.3 LA DIMENSIÓN ÉTICA: UN DESARROLLO MÁS SOSTENIBLE, RESPONSABILIDAD CÍVICA Y VALORES EN LA EDUCACIÓN	114
2.6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CONSIDERACIONES PARA DESARROLLAR UN MEJOR APRENDIZAJE EN LOS CENTROS	121
2.6.1.LA RESPONSABILIDAD DOCENTE	122
2.6.2. EL ACCESO A LA PROFESIÓN.....	126
2.6.3.LA FORMACIÓN INICIAL	130
2.6.4. LA FORMACIÓN CONTINUA: DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO.....	165

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

3. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO	171
3.1. LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	173
3.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	175
3.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	179
3.3.1. OBJETIVO GENERAL	180
3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	180
3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO	181
3.4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	182
3.4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	183
3.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
3.5.1. FASE I: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO Y DOCUMENTAL	191
3.5.2. FASE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	192
3.5.3. FASE III: APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	218
3.5.4. FASE IV: ANÁLISIS DE DATOS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	222
3.5.5. FASE V: REDACCIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN	224

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	227
4.1. RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LA ENCUESTA	229
4.1.1. Compromiso docente.....	230
4.1.2. Percepción de su formación inicial.....	234
4.1.3. Factores determinantes para el buen desarrollo de la profesión.....	241
4.1.4. El aprendizaje en grupos homogéneos o heterogéneos según la capacidad del estudiante	245
4.1.5. Aprendizaje activo o pasivo	249
4.1.6. El papel de las familias	257
4.1.7. Las ventajas de una amplia formación en psicología	263
4.1.8. La importancia de la Neurodidáctica.....	267
4.1.9. El proceso de evaluación.....	271
4.1.10. La dimensión social	273
4.1.11. La dimensión intelectual y profesional.....	282
4.1.12. La dimensión ética	308
4.2. RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS	313
4.2.1. ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	316
4.2.2. PROFESORADO UNIVERSITARIO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	325
4.2.3. PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	333

4.3. RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	347
4.3.1. LAS CUATRO FUENTES DEL CURRÍCULO	349
4.3.2. LA FUENTE EPISTEMOLÓGICA.....	352
4.3.3. LA FUENTE SOCIOCULTURAL.....	355
4.3.4. LA FUENTE PEDAGÓGICA.....	357
4.3.5. LA FUENTE PSICOLÓGICA.....	360
5. EL PROCESO DE TRIANGULACIÓN Y SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS	363
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES	371
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	381
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	385
ÍNDICE DE TABLAS	403
ÍNDICE DE GRÁFICOS	411
ÍNDICE DE FIGURAS.....	417
LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS	419
ANEXOS	(En formato digital)

RESUMEN

España ha llegado a situarse como el primer país de Europa en términos de fracaso escolar y mala inserción laboral de sus jóvenes (OCDE, 2015). Las brechas de desigualdad se han disparado y son las personas con menor cualificación quienes se han visto mayormente afectadas. La formación parece estar repercutiendo cada vez más en los ingresos y bienestar social de la población. De hecho, el desarrollo del capital humano ya no solo comporta beneficios o perjuicios individuales, sino que también desempeña una labor fundamental en el desarrollo de cualquier país en su conjunto. La nueva sociedad del conocimiento, repercute directamente en la educación e incrementa la necesidad de adaptar, actualizar y regenerar el sistema en el que nos encontramos. Muchos países de la OCDE, entre los que actualmente se encuentra España, se enfrentan al reto de transformarlo para garantizar una verdadera educación de calidad. Deben aumentarse los niveles de capital humano y ofrecerse aprendizajes más vinculados al siglo XXI. Para ello, han de determinarse los verdaderos retos que surgen de esta nueva sociedad, así como de la nueva economía global, el flujo creciente de la información, el impacto de la tecnología y la huella social que se ha ido forjando. La gestión del cambio es inaplazable y, por tanto, deben establecerse los cauces de transformación y estrategias más adecuadas.

La mayoría de estudios, monografías y artículos de investigación, han quedado circunscritos, prioritariamente, a la Educación Secundaria, pues es donde quedan identificadas la mayor parte de situaciones de fracaso escolar o abandono educativo temprano. Sin embargo, la presente investigación ha constatado que dicho fenómeno viene fraguándose en etapas anteriores, por lo que se ha considerado necesario ampliar la perspectiva y abordar el problema desde la Educación Primaria. Asumiendo que el colectivo docente es determinante en el liderazgo de cualquier cambio educativo, el presente trabajo de investigación ha centrado su análisis en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Contar con un grupo profesional altamente cualificado en esta etapa, no solo determinará la buena gestión del cambio, sino que sentará las bases y cimientos necesarios para desarrollar aprendizajes más sólidos y exitosos en el futuro.

El objetivo de este estudio es tanto descriptivo, mostrar evidencia de las carencias que existen en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, como prescriptivo, contribuir al planteamiento de propuestas que los fortalezcan, actualicen y regeneren. Para ello, se ha recurrido a una metodología mixta, cuyo propósito es la combinación de técnicas tanto cuantitativas, procurando una visión global y un tipo de información fácilmente sistematizable, como cualitativas, tratando de aportar una mayor riqueza interpretativa. Los resultados obtenidos a través de las encuestas, las entrevistas y el grupo de discusión, han evidenciado las carencias existentes en estos programas de formación inicial y han contribuido al planteamiento de propuestas para fortalecerlos y regenerarlos. En este sentido, se ha proyectado una marcada diferencia entre la formación de carácter teórico y la formación de tipo práctico y, consiguientemente, se han señalado diversas cuestiones destinadas a reducir dichas diferencias. Los planes de estudio, en efecto, han de aunar utilidad y coherencia, así como estar cimentados en un profundo entendimiento de lo que realmente supone esta profesión.

Con todo ello, queda reflejado el compromiso de este trabajo de investigación, enfocado a sentar las bases necesarias para una reflexión fundamentada sobre calidad educativa. Se trata de marcar el rumbo de posibles reformas y comenzar a dirimir la situación social que se ha ido forjando a lo largo de los años. Las conclusiones, a su vez, servirán de utilidad tanto a los profesionales de la educación como a los responsables de hacer política. Ciertamente, revalidan que el profesorado de Educación Primaria tiene un papel determinante en este proceso de cambio.

PALABRAS CLAVE: Fracaso escolar, éxito educativo, rendimiento académico, formación inicial, profesorado de Educación Primaria, calidad educativa e innovación.

ABSTRACT

Spain has one of the highest rates of school failure and poor integration of young people into the labour market in Europe (OCDE, 2015). The inequality gap has surged, mostly affecting less qualified people. Education seems to be increasingly affecting the income and social welfare of the population. In fact, human capital development is not only entailing individual benefits or damages, but also a huge impact on the development of every country as a whole. Given this situation, several OECD countries, such as Spain, are facing the challenge of transforming their educational systems in order to guarantee a real high-quality education. They ought to increase human capital standards and provide learning programs that are aligned with the 21st century. To achieve this, the challenges posed by the new global economy need to be determined, and the increasing flow of information, the technological impact and the social footprint that has been generated need to be assessed. We cannot postpone the management of this change and, for this reason; we must establish the channels for this transformation and the most suitable strategies.

Most studies, monographs, and research articles have been mainly circumscribed to Secondary Education, as it is there where we can identify most cases of school failure and early school dropout. However, this research has confirmed that said situation comes from earlier stages and has therefore determined the need to widen the perspective and approach this issue since Primary Education. Assuming that the teaching collective is crucial for any educational change, the analysis of this research is focused on the initial training programs for Primary Education teachers. Having a high-qualified professional group at said stage will not only ensure the good management of this change but will also lay the necessary foundations to develop more solid and successful learning programs in the future.

The aim of this study is both descriptive—to show evidence of the deficiencies existing in the initial training of Primary Education teachers—and prescriptive—to put forward proposals that strengthen, update and regenerate them—. The aim of the mixed methodology that has been used is to combine quantitative techniques, which provide a global view and a type of information that is easy to systematize, with qualitative techniques, which provide greater interpretative richness. The conclusions come from a triangulation of results obtained from surveys, semi-structured interviews and a discussion group. On the one hand, the obtained results show the existing deficiencies in said initial training programs and, on the other hand, they put forward different proposals to strengthen and regenerate them. In this sense, a noticeable difference has been presented between theoretical and practical competences and, therefore, several aspects headed towards reducing this difference have been shown. Indeed, any syllabus should combine usefulness, coherence and should be based on a sound comprehension of this profession.

All of this reflects the commitment of this research work, focused on laying certain foundations that allow a founded reflection about the quality of education, determine the course of potential reforms and settle the social situation that has emerged. This study is aimed at non-specialist readers as well as education professionals and political decision-makers. Its analysis certainly emerges from the belief that Primary Education teachers play an essential role in this change process. Therefore, it seems necessary to assess the role they are playing, identify which are their specific responsibilities and delve into their training necessities.

KEY WORDS: School failure, educational success, academic achievement, initial training for primary school teachers, educational quality and innovation.

1.

INTRODUCCIÓN

“Nunca se podrá decir cuando se detiene su influencia, el buen maestro deja una huella para la eternidad”

Henry Adams, 1907, p.28

Ante este momento de profundos cambios, de una importante globalización, un acelerado progreso tecnológico y una crisis financiera cuyos efectos se han percibido a nivel global, se ha ido construyendo y definiendo lo que ya se conoce como la sociedad del conocimiento. Este tipo de sociedades, son aquellas que han surgido al establecer y hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La implantación de las mismas, ha tenido un impacto determinante en la vida de las personas, así como en sus relaciones sociales, culturales y económicas. Se han derribado las barreras del espacio y el tiempo, favoreciendo una comunicación que es ubicua y universal. Las competencias que se precisan para desarrollarse actualmente con garantías de éxito, son muy distintas a las de antes (Chomsky, 2016). El mundo en el que vivimos, en definitiva, se ha transformado por completo y, por ello, debe dirimirse cómo la educación va responder a esta nueva realidad. En esta introducción, se justificará la relevancia del estudio, se planteará el problema de investigación, se delimitará el análisis y se expondrá la estructura del trabajo, favoreciendo así una visión de conjunto y una mayor comprensión de lo que en este trabajo de investigación se va a ir proyectando.

1.1

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

España se encuentra actualmente ante una situación política, económica y social, que empezó a ser preocupante ya en el 2007, cuando se inició la crisis. Desde entonces, se comenzó a situar como el primer país de Europa en términos de fracaso escolar y mala inserción laboral de sus jóvenes. También ha llegado a consolidarse como el segundo país de la Unión Europea donde más se ha disparado la desigualdad social y la divergencia entre rentas (OCDE, 2015a). Las consecuencias tanto sociales como personales que esta situación está provocando, no pueden dejar indiferente a nadie. Urge analizarla con detenimiento para ofrecer alternativas que sean reales y efectivas. Los gobiernos más perspicaces en estos casos, en su intención por mejorar la situación y establecer políticas eficaces, estudian las posibilidades que ofrece la educación. Invertir en ella, supone aunque a largo plazo, una garantía social y económica que es innegable para el futuro de cualquier país (García Pérez, 2016). Por ello, están surgiendo numerosos estudios de investigación, centrados en analizar el camino de transformación más adecuado. Y es precisamente la investigación científica, orientada a la obtención de nuevo conocimiento y nuevos planteamientos, la herramienta idónea para desvanecer ciertos interrogantes y alcanzar una mejor gestión de la situación actual.

Ya en 2014, parecía que comenzaba un periodo de recuperación donde se llegó a advertir un crecimiento económico de hasta el 3%. Sin embargo, a pesar de haber alcanzado un ritmo de crecimiento tan elevado, todavía no se ha logrado un crecimiento económico más redistributivo. Las brechas de desigualdad, lejos de reducirse, están creciendo y, consecuentemente, se está contribuyendo al desarrollo de un país carente de posibilidades, con escasas expectativas y sin apenas oportunidades (OCDE, 2014). Entendiendo el papel tan determinante que ejerce la educación en este sentido, parece estarse imponiendo un análisis más completo, más riguroso y capaz de atender la realidad desde su mayor complejidad, pues ya no hay duda sobre la vinculación que existe entre la formación de los individuos y los círculos de pobreza. De hecho, la destrucción del empleo que se ha producido en España, no ha afectado a todos por igual. Sus efectos han tenido claramente mayor repercusión en los grupos sociales más vulnerables y con menor cualificación. Se asume por ende, que la formación y la educación que reciben las personas, repercute hoy directamente tanto en sus ingresos como en su bienestar social. De este modo, luchar contra las cifras de fracaso escolar y aumentar el nivel educativo de una sociedad, significa también luchar contra las crecientes desigualdades que se aprecian en dicho contexto (Hanushek, 2015).

El último informe PISA de 2015, parecía que evidenciaba ciertas mejoras para España en el rendimiento académico de su alumnado. Sin embargo, los estudiantes siguen sin destacar en ninguna materia y no se han encontrado resultados brillantes. Desafortunadamente, esta mejoría parece deberse a que el resto de países han obtenido una evaluación peor en este último informe (OCDE, 2015a). La continuidad de estos datos, así como la persistencia en la obtención de puntuaciones bajas en la distribución del rendimiento académico, es ciertamente preocupante y debe ser corregida con coherencia. La gestión del cambio puede ser lenta y complicada, pero es importante comenzar a establecer medidas que, con carácter urgente, potencien y aceleren la construcción de un camino más prometedor. En España se han impulsado muchas de ellas, tratando de inducir al lanzamiento de reformas que pudieran mejorar la realidad. En muchas ocasiones, se han experimentado y dispuesto grandes transformaciones con magníficos resultados, así como la escolarización universal hasta los 16 años, la extensión de la educación infantil o la asimilación en muy poco tiempo de una gran cantidad de alumnos inmigrantes (Eurydice, 2015). Sin embargo, también se han establecido numerosas medidas impulsadas por diferentes partidos políticos que, claramente, han tenido un carácter efímero y no han comportado ningún beneficio a la sociedad. En efecto, estas últimas se han considerado insatisfactorias por gran parte de la comunidad educativa.

Ante tantas reformas y la persistencia de dicha problemática, cabe preguntarse si no estaremos experimentando la atracción del cambio por el cambio, pues las transformaciones que no comportan ninguna utilidad, son costosas, nocivas y perjudiciales. Así pues, conviene simplificar y precisar desde el inicio cuales son las necesidades reales de la sociedad actual y, consiguientemente, contribuir al planteamiento de propuestas que sean viables y operativas en su aplicación. Para ello, es imprescindible analizar el impacto de la revolución tecnológica y el fenómeno globalizador. Es necesario alcanzar una comprensión sistémica que vaya más allá de los cambios socioeconómicos acontecidos. (Fullan, 2016). Tampoco se trata únicamente de integrar la tecnología en las aulas. El modelo educativo actual, requiere de una transformación que tenga en cuenta la implicación que esta ha tenido en la cultura, la sociedad, la economía, el mercado de trabajo, el aprendizaje o la enseñanza, pues lo ha ido transformando prácticamente todo.

El mundo de hoy es muy distinto al de hace décadas. Cada vez es más pequeño y está ciertamente más interconectado. La tecnología y la globalización han cambiado la manera en la que pensamos, operamos y nos relacionamos (Fernández Enguita, 2018). Por esta razón, es necesario analizar este efecto sociotecnológico en su combinación con la crisis económica y las adaptaciones sociales. Alcanzar una visión de conjunto en este sentido, parece estar siendo fundamental para potenciar una regeneración educativa acorde con el tiempo presente. De lo contrario, no podría ofrecerse una respuesta completa y coherente con lo que la sociedad está verdaderamente demandando.

La sociedad industrial, basada en la producción masiva de objetos, se ha transformado en una sociedad cimentada por los servicios y la información, donde lo esencial ahora son las ideas, la capacidad de análisis, el pensamiento crítico o la creatividad. El mercado de trabajo está exigiendo competencias que antes ni se planteaban y las exigencias sociales de hoy no se corresponden con las de antes (Robinson, 2009). El informe PISA, a su vez, revela que una parte muy significativa del alumnado no se está adaptando al sistema en el que se encuentra, pues tropieza directamente con una serie de metodologías, contenidos, objetivos y estructuras que están ciertamente desfasadas y no se corresponden al siglo en el que se sitúan. El contexto y estímulos a los que el alumnado está expuesto, exige de aprendizajes más activos, más prácticos y más significativos (OCDE, 2015c). De lo contrario, dicha inadaptación seguirá originando un desinterés y una desvinculación progresiva hacia el propio sistema que, probablemente, culminen en situaciones de apatía, desmotivación, fracaso o incluso abandono educativo temprano.

La realidad es que son muchos los factores que intervienen en esta cuestión y, en definitiva, tanto las cifras de fracaso como las de abandono, lo que denotan es la cantidad de individuos que se desarrollan con importantes carencias formativas. Esta falta de formación, por lo general, entorpece su inserción normal en el mercado de trabajo y, a su vez, la escasez de oportunidades laborales supone un importante estímulo para caer en la exclusión social. Hasta ahora, esta había sido la principal preocupación en el terreno educativo. Sin embargo, actualmente nos encontramos ante una nueva problemática añadida, pues los individuos que sufren situaciones de pobreza y exclusión social, ya no tienen por qué ser personas con poca cualificación. Existe en España un número muy significativo de individuos que, con un alto nivel formativo, está encontrándose con importantes dificultades para desarrollarse profesionalmente (Stiglitz y Greenwald, 2016). Surge así, un nuevo debate que debe tenerse en cuenta en este proceso de actualización pedagógica, pues parece que la transformación ya no debe centrarse únicamente en aquellos estudiantes que, por distintos motivos, fracasan o abandonan, sino que se precisa la necesidad de un replanteamiento más generalizado y global.

Especialistas como Richard Gerver, asesor de política educativa del gobierno británico, o Ken Robinson, experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza y la innovación, consideran que estamos frente a un sistema que está en desacuerdo con el tiempo presente. Se exige ampliar la perspectiva y extender la visión del problema, pues nunca antes se había presenciado un contraste tan señalado entre la escuela y las necesidades de una sociedad en concreto. Se tiene que empezar a educar diferente, deben incluirse nuevos conocimientos, trabajarse nuevas competencias, utilizar técnicas novedosas y enseñar a través de recursos punteros. Es necesario demandar una mayor atención a la calidad educativa y un aumento de los niveles de escolaridad, pues ya se ha demostrado que las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su cualificación académica (Gerver, 2010).

El sistema debe repensarse y actualizarse de acuerdo a las nuevas exigencias del cambio social y tecnológico. Se trata de una nueva revolución educativa que extiende sus límites y se dirige hacia una sociedad del aprendizaje. Muchos países en la misma situación, centran ya sus estudios en la educación y las posibilidades que esta puede ofrecer, pues no tiene sentido seguir perpetuando las mismas estructuras, objetivos y metodologías que se crearon hace décadas para responder a una sociedad tan distinta (Hargreaves y Fullan, 2014). Es fundamental, por lo tanto, potenciar la proliferación de nuevas y potentes investigaciones que, en profundidad, analicen la situación y formulen propuestas de transformación adecuadas al tiempo en el que vivimos.

Deben comenzarse a definir los objetivos y estrategias que han de marcar la agenda educativa actual. Al fin y al cabo, los programas educativos deberían ser exactamente eso, proyectos configurados para responder y beneficiar a la sociedad de ese tiempo. De lo contrario, se estará mermando el desarrollo tanto personal como profesional de estos individuos. Seguir acumulando tales cifras de fracaso escolar, no solo está obstaculizando e impidiendo el desarrollo vital de estos estudiantes, sino también el progreso y evolución del país en su conjunto (Robinson y Aronica, 2015). Es fundamental comprender este planteamiento desde su inicio, pues el desarrollo del capital humano no solo comporta beneficios individuales, sino que también desempeña una labor fundamental que, en efecto, satisface y compensa globalmente el bienestar social y económico de una comunidad en su conjunto.

España se encuentra, por consiguiente, ante uno de los retos educativos más importantes por resolver. Debe afrontar cuestiones como el problema del fracaso escolar, el logro de mayores niveles de equidad social, potenciar un desarrollo más sostenible o preparar al alumnado para desenvolverse en un mundo profesional que, en definitiva, cambia constantemente, es voluble y está en perpetua evolución (OCDE, 2016). Todos estos retos, que pueden parecer radicalmente dispares e independientes, tienen algo que les une y engloba en un mismo trabajo de investigación, la necesidad de contar con un sistema educativo potente, renovado y preparado para responder a las demandas del siglo XXI. Es aquí donde queda identificado el problema de investigación y donde se encuentra la principal motivación del análisis. Es necesario sentar las bases para una gran reforma educativa, pues el panorama actual lo está demandando.

Sería muy beneficioso que los responsables de hacer política y cambiar las leyes, se involucraran en este tema con el único objetivo de poner en marcha una mejora del sistema. No obstante, la intención de este proyecto no es analizar la función que ejercen estos agentes en el cambio educativo. Parece necesario volver a insistir en que son muchos los factores que confluyen y podrían intervenir en esta cuestión. Por ello, es importante acotar y delimitar adecuadamente y, desde un inicio, el objeto de este estudio. Para ello, es fundamental identificar las líneas de investigación y autores principales que han estado publicando sobre esta materia, detectar posibles vacíos en la literatura científica y descubrir aquellos puntos que no han sido suficientemente explorados. Así pues, habiendo ya planteado el problema de investigación, es el momento de ahondar en dicha cuestión y acotar congruentemente el análisis. Es importante lograr una delimitación fundamentada de lo que ciertamente se pretende a través de este trabajo de investigación.

1.2

DELIMITACIÓN DEL ANÁLISIS

En España, la preocupación por el sistema educativo es una realidad. La nueva estructura social, los cambios acontecidos en la economía, los efectos de la globalización, los avances de la tecnología o el progreso en la ciencia, llevan evidenciando desde hace años la necesidad de modificar tanto lo que se enseña en las aulas como los métodos tradicionales que se emplean en ellas (Little, 2015). No obstante, parece que la gestión del cambio educativo está resistiéndose. La gran mayoría de estudios que buscan una mejora del sistema, comienzan naturalmente por analizar todas estas transformaciones. Sin embargo, muchos análisis parecen estar realizándose desde una perspectiva algo confusa y delicada, pues generalmente se marcan el objetivo de descubrir una serie de contenidos y metodologías concretas que, ajustándose a estos cambios, puedan sustituir a los tradicionales y empezar a responder a las demandas actuales. Este razonamiento, parecería el más adecuado si no fuera porque vivimos en un mundo donde, desde hace tiempo, ya no se cuenta con las certezas que confortaban a nuestros predecesores. Estamos inmersos en un mundo líquido donde los cambios son la única constante. Por ello, modificar contenidos, metodologías, objetivos o estructuras en base a los cambios del momento, no parece tener demasiado sentido, pues en poco tiempo, surgirán otros avances que romperán de nuevo con todo lo anterior y se impondrá un nuevo giro para la educación (Bauman, 2016). Así pues, antes de delimitar el objeto de estudio del presente análisis, debe abordarse esta cuestión.

Siendo pues conscientes de que la educación es por naturaleza de ritmo lento y de objetivos a medio-largo plazo, es ciertamente insostenible que pueda sincronizarse con el vertiginoso ritmo cambiante de esta sociedad. De este modo, surgen otras investigaciones que analizan estos mismos cambios partiendo de una mirada sutilmente distinta, con un matiz importante. Destacan el riesgo de preconizar los cambios como fines en sí mismos y resaltan la necesidad de ampliar la perspectiva, revelando que los avances que van surgiendo no deberían nunca marcar los objetivos de la escuela, pues como se ha señalado, no son el fin (Tyson, 2014). El gran reto no tiene tanto que ver con los cambios del momento, sino con las personas que van a acabar liderando los del futuro.

La presente investigación, comienza a concretar su análisis apoyándose en este tipo de teorías, con una perspectiva muy concreta de la cuestión que, ostensiblemente, defiende un cambio asincrónico de la educación. Asume la imposibilidad de sincronizarse con el vertiginoso ritmo de la sociedad actual y aboga por ampliar la perspectiva (Guaita, 2018). Lo que es verdaderamente necesario es determinar hacia dónde va esta educación, es decir, qué tipo de conocimientos y competencias, deben poseer los individuos para enfrentarse con éxito al propio cambio, sea cual sea y venga de donde venga. Asimismo, deben incluirse metodologías que estimulen e inciten al alumnado en este sentido, pues las técnicas y métodos tradicionales ya no encajan con el estudiante de hoy. En muchas ocasiones, están conduciéndoles al desinterés y la desmotivación. Esto, como ya se ha señalado, fomenta en el estudiante una desvinculación hacia el propio sistema que puede aumentar las situaciones de fracaso y abandono educativo.

Educación y cambio son, por tanto, dos conceptos que hoy con más intensidad parecen inseparables, aunque realmente siempre lo han sido. Su relación es de causa y efecto, pues la educación contiene en su matriz el cambio, destinado siempre al progreso. Es fundamental transformar lo metodológico, de manera que las aulas se conviertan en centros de interés, de actividad, de iniciativa, donde el alumnado esté motivado y se mantenga la esencia de una buena escuela, es decir, un lugar de crecimiento cultural, personal, profesional y ético (Slee, 2012). Y del mismo modo, es fundamental determinar con exactitud las competencias que se precisan para desarrollarse con éxito en el futuro y responder al mundo globalizado en el que vivimos. Esta realidad, ha desencadenado numerosos trabajos de investigación que, a lo largo del tiempo, han ido convergiendo en la construcción de una amplia literatura científica que, evidentemente, debe ser examinada desde un inicio. Ya la UNESCO, tanto en el informe Faure publicado en 1972, como en el informe Delors publicado en 1996, advertía sobre un futuro de grandes cambios (UNESCO, 2016).

Ambas publicaciones tuvieron un importante impacto mundial, que sirvió a muchos para prepararse y anticiparse a la complejidad que se aproximaba. Las dos publicaciones, hacían evidente la necesidad de replantearse seriamente la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje. Esta situación tan móvil, la cantidad de estudios sobre el tema y la falta de certezas educativas, invitaba ya desde entonces a hablar de pedagogías líquidas. Décadas más tarde, siguen encontrándose muchos docentes perplejos ante el cambio, incluso desconcertados ante tantas innovaciones (Bolívar, 2015). Hay algo que no se ha realizado debidamente, pues siguen produciéndose situaciones de rechazo a este cambio, así como una vuelta a métodos tradicionales y la proliferación de los llamados movimientos antipedagógicos. Las líneas de actuación han sido muy dispares, pues son muchos los agentes implicados, los enfoques existentes y los factores que confluyen en dicha materia. Se han ido sucediendo múltiples reformas que, aplicadas parcial o totalmente, han tenido desigual fortuna. Todas ellas, deben ser analizadas con rigor.

Lo cierto es que para delimitar debidamente el objeto de estudio, deben revisarse todas las publicaciones ya existentes, identificar terrenos menos trabajados y tratar de explorarlos, con la intención de extraer soluciones que no solo sean reales y efectivas, sino también novedosas. Ante el reto de transformar el sistema educativo y potenciar una mejor educación, hay un elemento que adquiere claramente un papel protagonista, el profesorado. Son ellos quienes están en contacto directo con los estudiantes, los centros educativos, el sistema en general y, en definitiva, quienes tienen en sus manos el que y como enseñar. Hacerlo con un contenido tan diferente a través de técnicas y métodos tan distintos, tal y como se está demandando, requiere de una formación muy específica. Así pues, parece urgente identificar cuáles son las responsabilidades actuales que se plantean sobre esta profesión y, por consiguiente, cuáles son sus necesidades formativas más inmediatas. Independientemente del nivel educativo, la calidad docente es clave para cualquier proceso de innovación en este campo. Es aquí donde comienza a delimitarse el análisis. Sin una potente regeneración de la labor docente, no hay apenas posibilidades de cambio (Guaita, 2018). Así lo apuntan prácticamente todos los análisis que existen sobre el tema. Ahora bien, hablar del colectivo docente en general, resulta ciertamente extenso y confuso, pues se trata de un colectivo muy amplio. El mundo de la docencia y las bases que rigen la profesión, dependen del contexto donde se ejerza, de los individuos que se vean involucrados y el periodo educativo del que se trate. Podría decirse que analizar la profesión docente en general, es ciertamente inabarcable. Por ello, parece necesario seguir acotando el objeto de estudio con mayor profundidad.

La mayoría de investigaciones, monografías sobre el tema y artículos revisados, suelen ceñirse a la Educación Secundaria, pues es donde quedan identificadas la mayor parte de situaciones de fracaso o abandono. Sin embargo, en el presente estudio se ha constatado que este fenómeno viene fraguándose en etapas anteriores y, por lo tanto, se ha considerado conveniente ampliar la perspectiva y abordar el problema desde la Educación Primaria. Es un periodo donde no solo deben consolidarse los niveles de lectura, escritura o cálculo básicos, sino que deben proveerse una serie de conocimientos y competencias individuales que, de no ser adquiridas en esta etapa, supondrán grandes déficits y carencias para el posterior aprendizaje (Instituto de Evaluación, 2010). Son muchas las investigaciones que ya han evidenciado como la brecha educativa tiene su origen incluso antes de que los niños comiencen la enseñanza obligatoria (Gerver, 2010). Por ello, se detecta aquí un campo insuficientemente examinado que, claramente, debe ser estudiado con gran detalle y rigor.

Siendo evidente la necesidad de contar con un profesorado de alto nivel en cualquier proceso de innovación educativa y, asumiendo la relevancia de los aprendizajes que se producen en la Educación Primaria, se ha delimitado el presente trabajo de investigación en este periodo y, más concretamente, en la formación inicial que recibe el profesorado de esta etapa. Se considera que la preparación que tienen es determinante para el buen desarrollo de su profesión. El sistema universitario, por tanto, no puede seguir manteniendo planes de estudio que estén inconexos con el momento actual. Más aun cuando se trata de futuros docentes en Educación Primaria, cuya profesión es la que forja y sienta las bases de una sociedad próspera y desarrollada (Robinson y Aronica, 2015).

Habiendo acotado el objeto de estudio a la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, debe procederse también a la delimitación de cuestiones como el espacio de análisis u otras tantas variables que, visiblemente, determinarán el logro de unos resultados representativos y concluyentes. Puede adelantarse que se trata de un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Madrid. Sin embargo, estas cuestiones serán determinadas más adelante en la segunda parte del trabajo que, en definitiva, corresponde a la planificación y diseño de la investigación. Es una fase que, tras haber realizado la revisión bibliográfica y fundamentación teórica, puede abordarse de forma más rigurosa. A continuación, se ofrece una síntesis o breve análisis del estado de la cuestión, señalando esa parte de la producción científica que ha sido significativamente más relevante en este proceso. Ha de tenerse en cuenta que el trabajo emprendido, no solo debe ofrecer respuestas coherentes, sino que también deben complementarse y dar continuidad a los análisis ya existentes.

1.3

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una vez planteado el problema y delimitado el análisis, es el momento de acotar y enmarcar el estudio en relación a otras líneas de investigación que ya existen. En este apartado, pretenden presentarse únicamente aquellas que han podido servir como base para la presente investigación y que, más adelante, serán reforzadas y explicitadas con mayor profundidad en la fundamentación teórica. Así pues, se ha considerado oportuno que, desde un inicio, estas quedaran reflejadas en este apartado ubicando al estudio dentro de un conjunto más amplio de desarrollos científicos que, detallada y pormenorizadamente, han ido ahondando en la complejidad del tema que nos ocupa.

Las innovaciones tecnológicas, el fenómeno globalizador y todos los cambios acontecidos a lo largo de este siglo, han supuesto un replanteamiento de gran alcance y significado, especialmente en el ámbito educativo y social. Se está imponiendo una adaptación que no todo el mundo está sabiendo desarrollar y muchos individuos están encontrándose con importantes dificultades en su desarrollo personal, académico o profesional. Se pone en evidencia su falta de preparación a la hora de afrontar estas innovaciones, estos cambios y esta transformación social, pues no logran enfrentarse a dicha aceleración de sucesos y van quedándose atrás, en un camino que prospera cada vez con mayor celeridad. Esta asincronía es preocupante para cualquier sociedad (Bauman, 2016). Por ello, son muchos los estudios que van emergiendo, explorando posibles soluciones desde el sistema educativo. Asumiendo, por tanto, el impacto que la revolución tecnológica y el proceso de globalización han tenido y siguen teniendo en la sociedad actual, parece fundamental centrar el foco en la capacidad de adaptación.

Cualquier organismo, trata siempre de adaptarse al medio en el que vive como forma de supervivencia. Las especies del linaje humano, sin ir más lejos, llegaron incluso a experimentar cambios anatómicos y biológicos para poder evolucionar y ajustarse a lo que su entorno demandaba. Esto es posible gracias a la aparición, evolución y cultura del aprendizaje. Ya entonces, aunque ciertamente más primitivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje desempeñaba un papel fundamental. Los conocimientos, conductas y valores que ya se transmitían entonces, constituyeron el rasgo más característico y que mejor define a la naturaleza humana. La educación, en efecto, nos ha distinguido siempre como especie y, claramente, es lo que nos ha ido permitiendo evolucionar (Sapolsky, 2017, p.4).

En este sentido, ha de impulsarse un camino que sea coherente con el tiempo presente y que, efectivamente, ofrezca a los individuos todas aquellas competencias que van a ser necesarias para su desarrollo. Muchas de las publicaciones de autores como Andy Hargreaves, Michael Fullan, Ken Robinson, Kenneth Zeichner o Richard Gerver, conforman las bases de este estudio, precisamente por sus aportaciones en este sentido. En esta sociedad del conocimiento, se ha modificado por completo el valor de la información. La facilidad para acceder a la misma lo ha ido desvirtuando prácticamente todo y, por ello, un sistema educativo cuya base resida en la mera transmisión de información, carece ya de todo sentido. Prácticamente cualquiera puede acceder a la misma sin apenas dificultad. Las competencias, sin embargo, han adquirido cada vez mayor relevancia, pues no solo constituyen la comprensión de este conocimiento, sino también las habilidades prácticas o destrezas que lo integran.

Desde finales del siglo XX, han surgido múltiples estudios, monografías y artículos de investigación que han centrado sus análisis en dicha cuestión. En la última década, el repunte científico ha sido muy significativo. Se destacan a continuación algunas de las publicaciones que, en esta misma línea, han supuesto una contribución científica importante y que, en el desarrollo de este trabajo de investigación, se han tenido especialmente en cuenta.

- ***“Competencias básicas y currículo”*** por Antonio Bolívar (2010), trabajo notablemente destacado en este contexto, donde se manifiesta la posibilidad institucional de renovar el currículo mediante las ocho competencias clave. Se trata de proveer a los estudiantes de aquellos aprendizajes que van a ser realmente útiles para desenvolverse en el siglo en el que se encuentran. La mera transmisión de información carece ya de todo sentido y, desde hace décadas, viene señalándose la necesidad de diseñar un nuevo modelo educativo que, verdaderamente, esté basado en estas ocho competencias clave.
- ***“Competencias clave como tendencia de la Política Educativa Supranacional de la Unión Europea”***, trabajo realizado por Javier Valle y Jesús Manso (2013), donde igualmente se manifiesta la necesidad de transformar el sistema educativo, incidiendo en la necesidad de diseñar políticas viables y coherentes que construyan, urgentemente, un modelo educativo más competencial. En este sentido, se concibe la educación como una de las herramientas más efectivas para aumentar el capital humano y, consiguientemente, ofrecer a los individuos las competencias que van a precisar en esta nueva era. Se demandan, por tanto, medidas que tengan repercusiones reales y diseñadas desde un enfoque dispuesto a responder a los retos de la sociedad contemporánea.
- Del mismo modo, ***“Capital humano y productividad”***, es un trabajo de Ángel de la Fuente (2015) avalado por la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) y el Instituto de Análisis Económico (CSIC), donde no solo se manifiesta la necesidad de aumentar el capital humano a través de un modelo más competencial, sino que, de acuerdo a sus estimaciones, se resalta también el efecto tan positivo y cuantitativamente importante que ejerce la inversión en educación sobre el crecimiento de la productividad, sobre el estado del mercado laboral y el buen desarrollo económico de cualquier país.

Una vez asumida la necesidad de diseñar un modelo educativo basado en dichas competencias y, siendo conscientes de las implicaciones y consecuencias del fenómeno globalizador, los alcances de la tecnología y la sucesión de tantos cambios, se ha considerado necesario poner el foco en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es un fenómeno que resurge, coherentemente, en un mundo donde los individuos deben estar preparados para afrontar incesantes cambios. Ciertamente, deben estar dotados de herramientas para lograr un aprendizaje autónomo y de calidad a lo largo de toda la vida. En este sentido, merece la pena también destacar algunas de las publicaciones que han fundamentado el presente trabajo de investigación en este sentido.

- El ***“Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida”***, publicado en 2013 por tres autores diferentes, ha sido muy relevante en esta década. Catalina Martínez Mediano y Nuria Riopérez Losada, desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España y, por otro lado, Susan M. Lord desde la Universidad de San Diego en California, han evidenciado que aprender a aprender es la única herramienta válida para garantizar a la sociedad un buen desarrollo, tanto personal como profesional, en el futuro. Esta es una de las construcciones teóricas que, desde hace años, ha ido emergiendo con mayor fuerza. El aprendizaje para toda la vida, el *lifelong learning* o la *learning society*, son actualmente una prioridad en este contexto. Nunca había sido tan evidente la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) para desarrollarse progresivamente con garantías de éxito.
- Al inicio de la década, destacan trabajos como el de ***“Lifelong Learning: What does it mean?”***, publicado en 2011 por Marjan Laal y avalado por *Procedia Social and Behavioral Sciences*, donde se pone en evidencia que la revolución tecnológica y la globalización, comprometen directamente a la ciudadanía, imponiendo un nuevo modelo de aprendizaje. Desarrollarse de manera indefinida y continua, parece ser un requerimiento indispensable para desenvolverse en este siglo y, por ello, se insiste en la necesidad de dotar a los estudiantes, desde la Educación Primaria, de herramientas que los hagan competentes para alcanzar una evolución sensata, razonable y coherente con el tiempo en el que viven. Se trata sencillamente de ofrecerles las herramientas necesarias para un aprendizaje permanente y continuado.

- Más recientemente, destacan proyectos de investigación como ***“Future of Skills and Lifelong Learning”*** que, publicado en el 2017 por *Government Office for Science*, han profundizado en esta cuestión tratando de especificar las competencias, destrezas y conocimientos que, concretamente, van a precisarse para hacer frente a este nuevo modelo social, económico y cultural. Es fundamental determinar estas competencias correctamente para diseñar un modelo que verdaderamente tenga sentido y este comprometido con el futuro. El progreso en términos económicos, el impulso de un mundo más sostenible y el estado del bienestar social, dependen directamente de ello.

Una de las instituciones que, en el ámbito académico, ha estudiado esta realidad con mayor detalle y profundidad, es la Fundación de Estudios de Economía Aplicada. Dicho organismo, nace con el objetivo de influir positivamente en la sociedad, investigando sobre diversas cuestiones de índole económica y social y con la intención de divulgar, posteriormente, sus conclusiones. Este trabajo de investigación, ha fundamentado gran parte de su análisis en proyectos de esta institución que, ciertamente, manifiestan la necesidad de reformar el sistema educativo, actualizándolo y ajustándolo al siglo en el que se encuentra. Tras haber señalado la necesidad de diseñar un modelo educativo más competencial y habiendo subrayado la importancia del aprendizaje para toda la vida, parece el momento de señalar algunos de los análisis que, visiblemente, muestran la urgencia de esta reforma.

- Entre otros, destaca el análisis de ***“No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain”***, publicado en 2016, donde la mejora educativa se sitúa como una prioridad para los responsables políticos, obligándoles a hacer frente a la pobreza y la exclusión social, de manera paralela a la promoción del crecimiento económico. Abordar el fracaso escolar y el abandono educativo temprano, se señalan en este estudio como una cuestión fundamental para lograr mayores niveles de igualdad, de bienestar social y de prosperidad económica, política y cultural.
- A su vez, el proyecto ***“Un análisis de modelos para financiar la Educación Terciaria: Descripción y evaluación del impacto”***, publicado en 2017 por Brindusa Anghel, Antonio Cabrales, Maia Güell y Analía Viola, muestra las disyuntivas generadas por la financiación en educación, la estructura universitaria y las recomendaciones de la ciencia económica. Manifiesta una clara necesidad de transformación educativa que, razonablemente, debe ser diseñada ampliando la perspectiva, logrando una visión de conjunto y teniendo en cuenta todos los factores que influyen en esta cuestión.

- En el documento de trabajo titulado ***“Cross-country data on the quantity of schooling: a selective survey and some quality measures”***, realizado entre 2014 y 2015, se discute también la construcción de un nuevo modelo educativo que sea capaz de responder a los cambios tecnológicos que han acontecido, así como a la nueva economía global que, visiblemente, ha modificado por completo el mundo en el que vivimos.

Tras la revisión realizada mediante estos y otros muchos estudios que, desde finales del siglo XX, llevan analizando el impacto social y económico que ha tenido toda esta vorágine de cambios, puede destacarse que, la gran mayoría de ellos, sitúan al profesorado en un lugar principal. Su desarrollo profesional es determinante en esta labor de cambio y, consiguientemente, deben establecerse de manera rigurosa las responsabilidades formativas que se vierten sobre ellos, para así poder alcanzar la efectividad docente que se está demandando.

- Destaca un documento de Paul Balart y Antonio Cabrales (2015) titulado ***“La evaluación docente basada en el resultado como vía de mejora del sistema educativo”***, que forma parte de una obra colectiva publicada por las fundaciones Areces y Europea Sociedad y Educación donde, un grupo de expertos especializados en economía de la educación, manifiestan que la formación docente debe ser el mayor componente presupuestario de los centros, pues es el elemento más importante para lograr una gestión educativa apropiada y consistente. Con ello, se enfatiza la importancia de conceder al capital humano la relevancia que se merece, más aun tratándose del profesorado de Educación Primaria, cuya profesión es determinante en el desarrollo, progreso y evolución de cualquier persona.

Así pues, deben establecerse apropiadamente sus responsabilidades formativas. La educación superior debe disponer de planes de estudio que estén renovados, respondan a las demandas actuales y creen un tipo de conocimiento que, claramente, facilite a los futuros docentes el desempeño de su profesión. Deben estar capacitados para ofrecer una enseñanza de calidad, fortalecer el sistema y responder al mundo globalizado en el que nos encontramos. Ahora bien, parece necesario señalar que, responder a este mundo globalizado no significa única y exclusivamente responder a las demandas del mercado laboral, que en muchas ocasiones parecen estarlo copando todo. De hecho, debe destacarse que la gran mayoría de publicaciones revisadas, han estado circunscribiendo sus análisis y conclusiones a las necesidades de este mercado y, prioritariamente, han situado el foco en todo aquello que va a ser útil para adaptarse a las exigencias del mismo.

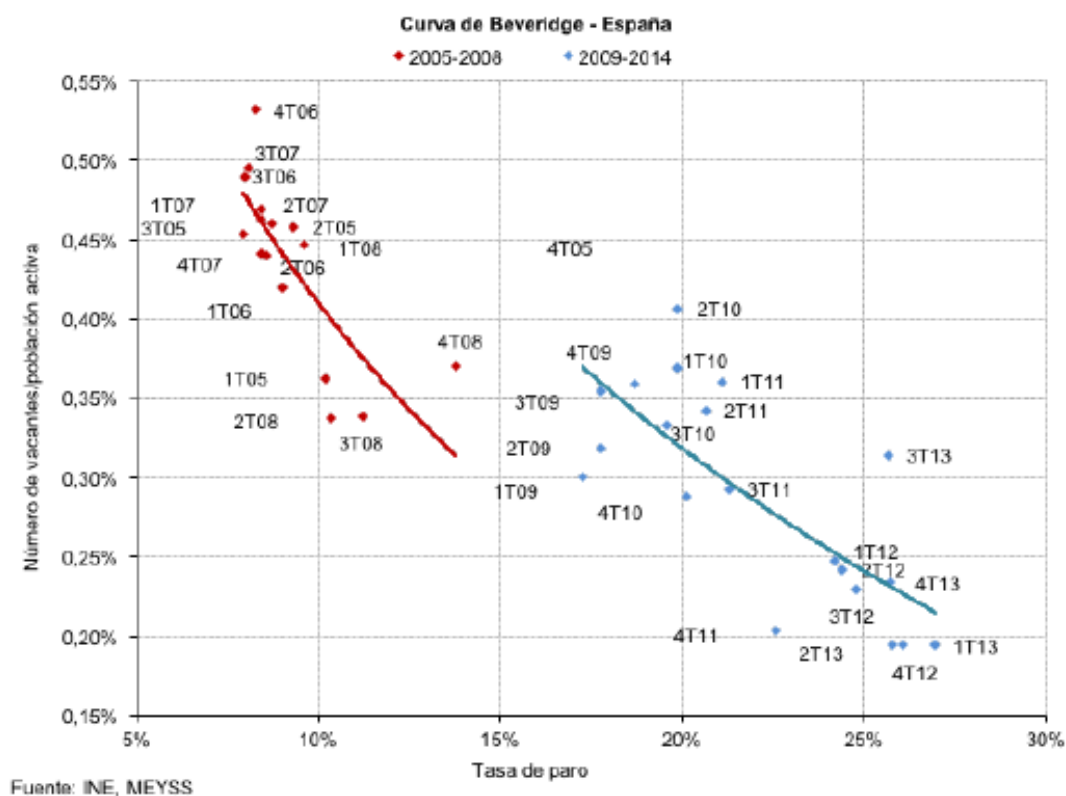
Centrarse preferentemente en esta cuestión, tiene un coste de oportunidad importante. Inevitablemente, suelen desatenderse cuestiones de índole cívica, ética y social que, precisamente en este mundo globalizado, son significativamente relevantes. De este modo, se manifiesta la necesidad de diseñar una reforma educativa que, verdaderamente, se comprometa con la complejidad y totalidad de este proceso, abogando por una educación integral del alumnado. Además, no tiene sentido centrarse únicamente en las exigencias del mercado laboral, sin asumir las limitaciones que existen en este sentido. Muchas veces se sitúa a la educación como la herramienta idónea para resolver algunos de los problemas socioeconómicos que van surgiendo y, aunque es un instrumento significativamente poderoso en este ámbito, hay cuestiones que evidentemente no están a su alcance. En el problema del desempleo, por ejemplo, hay muchas cuestiones que trascienden a la educación y, sin embargo, en muchas ocasiones se le está otorgando gran parte de la responsabilidad.

La curva de *Beveridge*, que es uno de los indicadores de la eficiencia del mercado más relevantes en este momento, ofrece un tipo de información determinante en este sentido. Esta curva representa la relación empírica entre la tasa de desempleo y la tasa de vacantes en el mercado laboral, ambos como un porcentaje sobre la población activa. Cuando la tasa de paro es baja, la tasa de vacantes es alta, y viceversa. La curva puede desplazarse y presentar un patrón de cambio con el tiempo pero, cuando la tasa de vacantes es baja (independientemente de la tasa de desempleo) indica que el mercado laboral es claramente ineficiente. En este caso, se precisan herramientas de índole económica y política que, efectivamente, trascienden a la educación (Bosca, Domenech, Ferri y Garcia, 2017).

- Krugman, Wells y Graddy (2013) en *“Fundamentos de la Economía”*, interpretando y analizando esta curva, manifiestan que la eficiencia del mercado depende fundamentalmente de factores políticos, macroeconómicos o gubernamentales en los que, visiblemente, la educación no va a poder intervenir ni influir. El sistema educativo es determinante a la hora de aumentar el capital humano, puede ofrecerse una mejor preparación a los estudiantes y, con ello, favorecerse una mejor incorporación de las personas al mercado de trabajo. Una mayor calidad educativa, en definitiva, podría incrementar las posibilidades y oportunidades laborales de la población. Sin embargo, son necesarias políticas activas sobre el mercado para que realmente se aumente la eficiencia del mismo y, por lo tanto, se desplace la curva de Beveridge hacia arriba y/o hacia la derecha. Esto si que indicaría una mayor eficiencia en el mercado de trabajo.

Se manifiesta, de este modo, que el sistema educativo tiene un papel importante en este proceso pero que, en efecto, han de asumirse ciertas limitaciones y nunca debe otorgársele a este toda la responsabilidad. En el siguiente gráfico se observa la curva de Beveridge en dos años muy diferentes. Por un lado, el año 2013 que es considerado como uno de los periodos más trágicos en España en cuanto a la cifra de paro se refiere y, por el otro, el año 2005 que es considerado como el año de mayor bonanza económica previa a la crisis de 2007.

GRÁFICO 1: CURVA DE BEVERIDGE (ESPAÑA 2005-2014)



Analizando la situación del mercado en el primer trimestre del año 2013 (1T2013), puede observarse que la relación de la curva de Beveridge es la siguiente:

$$\frac{\text{tasa de paro}}{\text{núm. de vacantes sobre población activa}} = \frac{27\%}{0,2\%} = 135$$

De esta observación, se concluye empíricamente que el mercado laboral en España era entonces alarmantemente ineficiente, pues había 135 personas demandantes de empleo por cada plaza vacante. No obstante, parece que tener un mercado ineficiente en el peor momento de la crisis, es ciertamente natural y razonablemente lógico.

El siguiente gráfico, sin embargo, apunta algo que es significativamente más preocupante. Puede observarse como en la época de mayor bonanza económica, en el año 2005, se obtiene una relación en la curva de Beveridge que, sin ser tan elevada como en el año 2013, es especialmente preocupante. Puede apreciarse de forma aproximada que para una tasa de paro del 10% había un número de vacantes sobre el total de la población activa del 0,40%.

$$\frac{\text{tasa de paro}}{\text{núm. de vacantes sobre población activa}} = \frac{10\%}{0,4\%} = 25$$

Llevando a cabo la relación matemática que implica la curva de Beveridge, se observa que había 25 personas demandantes de empleo por cada plaza vacante. Esto muestra una ineficiencia en el mercado que, asimismo, sigue siendo significativamente alarmante. En Estados Unidos, por ejemplo, se encuentran datos muy distintos. Hay menos de dos personas por cada plaza vacante. El nivel de paro, por tanto, es apenas inexistente. Claramente, estos datos ponen en evidencia la necesidad de realizar un análisis econométrico que, verdaderamente, atienda la situación de desempleo en España y determine una serie de políticas capaces de diseñar un mercado más eficiente. Se constata, en definitiva, que la reforma educativa no ha de desatender cuestiones de índole cívica, ética y social, por resolver un problema que, además, no depende únicamente de esta institución (Blanchard, 2017).

- En la publicación de *“The Illusion of School Choice: Empirical Evidence from Barcelona”*, por Caterina Calsamiglia y Maia Guàrdia (2014) se manifiesta que, es importante comenzar cualquier trabajo de investigación sentando estas bases, pues en ocasiones parece otorgársele errónea e injustamente toda la responsabilidad a la institución educativa o, más concretamente, al profesorado, lo cual es injusto y equivocado.

El presente trabajo de investigación, asumiendo dichas limitaciones, ahondará en esta cuestión tratando de potenciar las posibilidades que ofrece la educación sin situarla, en ninguna caso, como el único factor determinante. Sin obviar, además, que la revolución tecnológica y el fenómeno globalizador, han tenido un claro impacto en la sociedad que va mucho más allá de los requerimientos o exigencias del mercado laboral. Debe tenerse en cuenta que los fines de la educación trascienden a las necesidades de este mercado y, con la intención de ampliar la perspectiva, ha de respaldarse desde los trabajos que se emprendan este mayor alcance. Se trata de estar dispuestos a contemplar la complejidad y totalidad del proceso educativo (Bauman, 2016) y, por tanto, la responsabilidad cívica, ética y social que, efectivamente, conforma a una verdadera educación integral.

En este sentido, surgen algunos trabajos de investigación que son especialmente interesantes, pues abordan el impacto de estos cambios desde un enfoque y una visión de conjunto que es significativamente enriquecedora. Mucho más allá de las exigencias del mercado laboral, se centran en el concepto de sostenibilidad.

- Destaca, por ejemplo, el trabajo de ***“Desarrollo sostenible y educación superior en un mundo global”***, publicado en 2017 en la Revista Iberoamericana de Educación, con Belén Sáenz-Rico como coordinadora. En este monográfico, se realiza una revisión sistemática de lo que verdaderamente supone para la educación superior un desarrollo ciertamente sostenible. Analiza, en definitiva, la transición hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. Además, especialmente interesante para el presente trabajo de investigación, destaca el capítulo de Bienvenida Sánchez Alba, que ofrece claves sobre el perfil profesional que en este sentido debe poseer cualquier educador.

El aporte de este tipo de estudios, son especialmente necesarios para la construcción de una reforma con amplitud de miras, visión de conjunto y disposición de servir a una sociedad global. Ante cualquier reforma educativa, coexisten siempre múltiples teorías y puntos de vista. Todo ello, suele subyacer siempre a posturas ideológicas. Sin embargo, en este sentido sería también importante reflexionar sobre la necesidad de diseñar un tipo de reforma que esté inspirada única y exclusivamente en el bien común, centrada en el interés general. Habiendo analizado todas estas cuestiones, parece el momento de comenzar con el verdadero marco teórico, aunque antes va a ofrecerse un pequeño apartado donde se establece la estructura del trabajo y se facilita la comprensión global del mismo.

1.4

ESTRUCTURA Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio, es el de contribuir al campo educativo con un tipo de conocimiento que sirva para regenerar y actualizar los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Entendiendo así, que no solo va a fortalecerse la calidad educativa en esta etapa, sino que también van a producirse cambios importantes en las posteriores. El sistema educativo necesita ser replanteado desde su inicio y el camino más adecuado para lograr un tipo de información que sea útil, relevante y fidedigna, es el método científico. Este método, establece un diseño de investigación, un plan general y una serie de técnicas y procedimientos que, directamente, facilitan la obtención de una información más exacta y fehaciente (Flick, 2004). Por ello, el presente trabajo de investigación, en su intención por obtener resultados relevantes para la sociedad, se ha ceñido estrictamente a este método, adoptando el diseño de investigación correspondiente y ajustándose a las fases que se establecen en el mismo. Son las únicas fases de un trabajo sobre las que existe un consenso universal y, en el presente análisis, han quedado estructuradas en tres partes fundamentales que, ordenadas estratégicamente y siguiendo un criterio de coherencia disciplinar, procuran el resultado de lo que ciertamente supone este trabajo de investigación.

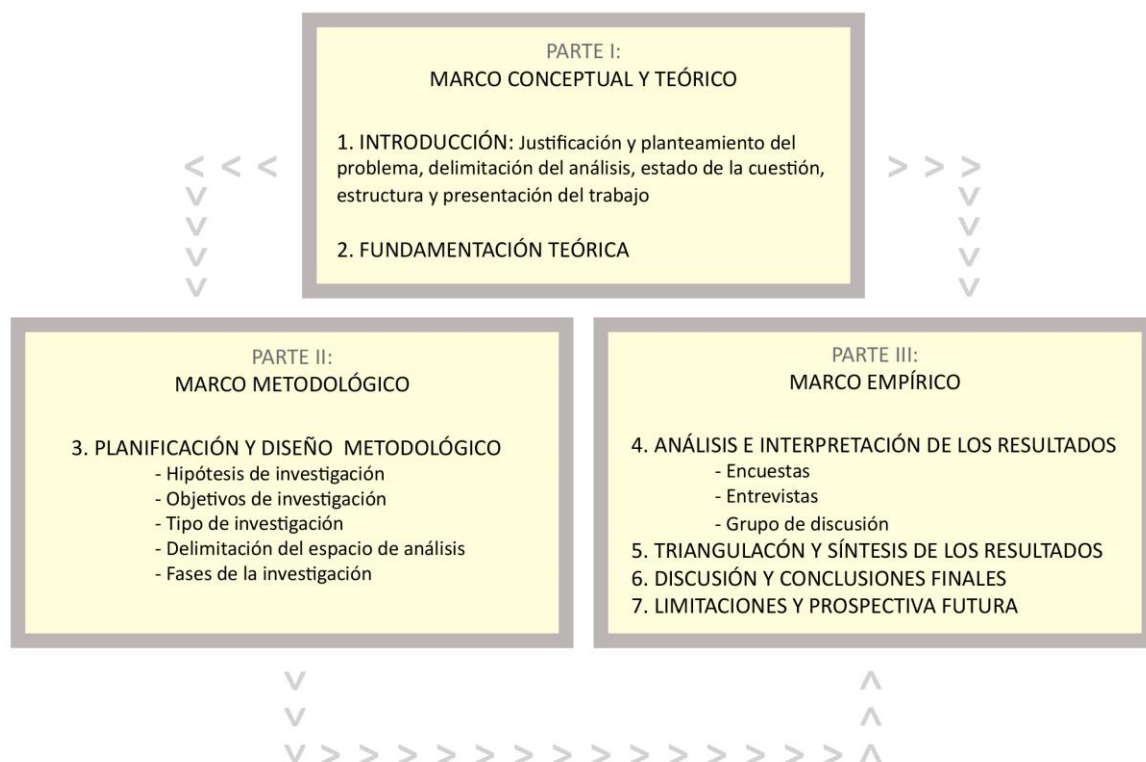
En la primera parte, se introduce y fundamenta teóricamente el análisis. Hasta el momento, se ha abordado la parte de introducción y, a continuación, se dará paso a la fundamentación teórica, compuesta por seis apartados. En ella, se integra la parte de la literatura científica que ya está disponible y ha sido publicada. A través de la misma, se han obtenido los datos, las bases y los cimientos necesarios para arrancar adecuadamente con el proyecto, pues es necesario que toda investigación se inicie sobre un trasfondo de conocimiento científico previo. Revisar estos referentes teóricos, ha facilitado una visión más profunda de la materia, conducido al desarrollo de hipótesis coherentes y procurado unos objetivos que estén en armonía con la realidad y publicaciones ya existentes.

En la segunda parte, se planifica y procura el diseño metodológico de la investigación. Se determinan las hipótesis de partida, los objetivos de investigación, el espacio de análisis, la población y la muestra del estudio, el tipo de investigación que se va a emprender y, consiguientemente, los instrumentos de recogida de información a los que se va a recurrir. Existen multitud de categorías según el propósito del análisis, el nivel de medición, las técnicas de obtención de datos, la naturaleza de las herramientas, el objeto de estudio u otras muchas variables más. Por ello, es necesario acotar la investigación de manera que pueda encajar en dichas categorías y quede delimitado en un marco metodológico que sea riguroso y coherente con la investigación que pretende realizarse. Una justificación y planificación consistente en este sentido, determinará el logro de unos resultados representativos y concluyentes.

En la tercera parte, se halla el grueso de la investigación, que ha quedado organizada en cuatro apartados diferentes. Por un lado, la presentación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Por otro, la triangulación de los mismos. A continuación, la redacción de conclusiones finales. Y finalmente, un apartado donde se reflejan las limitaciones del estudio y la perspectiva futura. El logro de un conocimiento científicamente válido, pasa necesariamente por recorrer todas estas fases. Sin embargo, parece importante destacar que la validez del conocimiento no es sinónimo de verdad absoluta. Nunca podrá decirse que los resultados expuestos en esta parte del trabajo constituyan una información definitiva, pues la ciencia no solo apunta a descubrir nuevo conocimiento, sino también a reformular el existente, que va viéndose condicionado por los avances que acontecen con el tiempo. Es decir, es esencial entender que la investigación no solo supone la creación de un tipo de conocimiento completamente nuevo e inmaculado, sino también el replanteamiento y análisis de uno ya existente, que agrupado y entendido de manera diferente, pueda aportar concepciones, planes y proyectos de cambio extraordinariamente positivos para la sociedad.

Estas tres grandes partes del trabajo, si bien están claramente delimitadas, también están visiblemente interconectadas. Se trata de una primera parte conceptual, una segunda metodológica y una tercera parte empírica, tal y como se puede observar en la figura 1 (Pedraz, 2003).

FIGURA 1: ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN



Elaboración propia a partir de (Gómez, 2015).

Hasta el momento, tal y como se ha señalado, se ha abordado esa primera parte de introducción que, visiblemente, da paso a la fundamentación teórica y constituye la primera parte del trabajo. Más adelante, se procederá a detallar el marco metodológico y, a continuación, el marco empírico.

PARTE I

MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

2.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

*“La educación es, en sí misma, la
herramienta más poderosa para transformar
el mundo”*

(Dewey, 1975, p.135)

Revisar bibliográfica y documentalmente la literatura científica que existe sobre el tema, es fundamental para empezar a construir un estudio riguroso, que esté actualizado y sea coherente con la realidad en la que vivimos. Se trata de evitar la falta de conexión con las publicaciones ya existentes y eludir el riesgo de no tener en cuenta los descubrimientos más recientes. El objetivo de esta revisión, en definitiva, es el de reunir los fundamentos necesarios para sustentar la investigación y comenzarla adecuadamente, sin emprender análisis que ya estén suficientemente abordados, que sean redundantes, superfluos o puedan parecer innecesarios. En este proceso, se ha comenzado por delimitar conceptualmente el término de “fracaso escolar”, pues es importante precisar y matizar este concepto, que con el tiempo ha ido adquiriendo una categoría tan ambigua e imprecisa. También se requiere una sólida contextualización que, simplifícadamente, aporte esa visión de conjunto que es esencial en el desarrollo de cualquier trabajo. El problema del fracaso escolar, el bajo rendimiento académico o el abandono educativo temprano, son cuestiones que han suscitado, a lo largo del tiempo, el emprendimiento de numerosos trabajos de investigación. Sin embargo, pese a ser una temática ampliamente estudiada, parecen no estarse logrando mejoras sustanciales. En esta revisión bibliográfica, se estudian razonablemente las posibilidades de reforma y los riesgos de fracaso, así como el marco legislativo que, ciertamente, constituye la herramienta principal para cualquier labor de cambio. Deben identificarse las bases y cimientos necesarios para construir este nuevo modelo educativo, teniendo en cuenta las exigencias de este siglo y abordándolas desde su triple dimensión: social, intelectual y ética. Finalmente, debe otorgársele la relevancia oportuna al colectivo docente y abordarse su desarrollo tanto personal como profesional. Se realizará una revisión detallada de los requerimientos para acceder a esta profesión, así como un análisis de la formación, tanto inicial como continua, que este colectivo recibe. Tras este primer análisis, podrán determinarse más coherentemente las hipótesis y objetivos que van a regir la presente de investigación.

2.1

CONCEPTUALIZACIÓN:

CONSTRUCCIÓN DEL TÉRMINO “FRACASO ESCOLAR”

El objetivo de cualquier escuela, es conseguir el éxito educativo de todos sus alumnos. Sin embargo, España lleva años acumulando cifras de fracaso escolar que son cada vez más alarmantes. Las consecuencias de mantener niveles tan elevados de fracaso, repercuten directamente en el desarrollo económico y social de un país. Por eso, la continuidad y prolongación de estos resultados, están también suponiendo una preocupación a nivel social. La persistencia en la obtención de puntuaciones bajas en la distribución del rendimiento académico, está siendo realmente preocupante para España. Por ello, es fundamental empezar a construir una educación de mayor calidad que, ciertamente, favorezca el éxito educativo de todos los estudiantes (OCDE, 2014). Antes de profundizar en el tema, parece importante delimitar conceptualmente este fenómeno y entender adecuadamente su naturaleza. Es un término con carácter polisémico que se usa en contextos muy distintos. De hecho, ha sido definido por numerosos autores de maneras muy diferentes. Posiblemente, este interés múltiple y el hecho de que no existan acuerdos básicos sobre su naturaleza hayan favorecido precisamente a caracterizarlo como polisémico y ambiguo (Perrenoud, 2006).

En ocasiones se ha relacionado el problema del fracaso escolar o el abandono educativo temprano con la implantación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que, visiblemente, prolongó la educación obligatoria hasta los dieciséis años. Esta ley, surgió con el objetivo de no privar al alumnado de una educación más amplia y prolongada. También nace con el convencimiento de que los estudiantes recién entrados en la adolescencia, aun no estaban preparados para decidir sobre su futuro. Este cambio, a pesar de su coherencia y su gran acogida, evidenció el hecho de que educar hasta los dieciséis años, no es una tarea fácil. Es entonces, cuando el problema del fracaso escolar comenzó a ser realmente significativo (Morales, Trujillo y Raso, 2015).

Parece importante separar dos términos que en muchas ocasiones se asumen como iguales: fracaso escolar y abandono educativo temprano. Fracaso escolar, por un lado, es la situación de aquellos alumnos que intentan alcanzar unos objetivos ya establecidos, pero no lo consiguen. El abandono educativo temprano, sin embargo, hace referencia a los jóvenes de entre 18 y 24 años que no siguen ningún tipo de estudio y que no han obtenido ninguna titulación de Educación Secundaria. Es fundamental distinguir los matices que definen y diferencian ambos conceptos, pues en muchas ocasiones se ha encajado a los alumnos que abandonan en las cifras de aquellos que fracasan, lo que resulta verdaderamente incongruente, ya que no cabe fracasar en lo que se ha abandonado y ni siquiera se ha intentado (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Este trabajo de investigación, analiza el bajo rendimiento del alumnado, ligado especialmente al primero de estos dos conceptos, el fracaso escolar. No obstante, es cierto que con el paso del tiempo, las situaciones de fracaso escolar pueden derivar y traducirse directamente en abandono educativo temprano.

La gran mayoría de discursos, coinciden en señalar el fracaso escolar como la dificultad del alumnado para obtener unas destrezas y unos resultados académicos mínimos. Sin embargo, la conceptualización se dificulta cuando se incluyen otros elementos de análisis, con la intención de establecer el núcleo de esta cuestión y las variables que influyen en ella. Ningún estudio se ha dispuesto a proponer un único factor como entero responsable de esta situación (Perassi, 2009), pues la realidad es que son muchos los que intervienen en la misma. Es aquí donde se encuentra la complejidad del asunto. Se precisan estudios capaces de alcanzar una visión rigurosa de conjunto y dispuestos a establecer las bases necesarias para un nuevo modelo educativo. Una mayor escolarización junto a una mejor formación, suponen directamente una mayor probabilidad para incorporarse con garantías a la vida laboral y esto favorece claramente una mayor integración social.

Para analizar y comprender adecuadamente el fenómeno, es necesario plantearse quién es el que fracasa. Esta cuestión ha sido objeto de debate, debido al estigma que lo envuelve y que parece señalar a quienes no alcanzan un título educativo, como personas fracasadas. Parece que se le atribuye la responsabilidad a los estudiantes, obviando que el éxito escolar es un proceso en el que, aparte de los mismos, también intervienen la gestión de los centros educativos, el personal docente, las autoridades y políticas establecidas o las familias de los jóvenes (Carabaña, 2004). Todos estos elementos, podrían agruparse en tres cuestiones diferentes: en primer lugar, los motivos que tienen que ver con el propio estudiante, en segundo lugar, lo que concierne a factores socioeconómicos y familiares, y en tercer lugar, todo aquello relacionado con el sistema educativo (Guaita, 2018).

En relación a los estudiantes, se han destacado algunos rasgos comunes en la personalidad de los mismos, así como sentimientos de inseguridad, inferioridad, culpa, falta de confianza o tendencia a la sumisión. También destacan entre otros la dependencia y la impulsividad (Chisvert, 2013). La presencia de estos rasgos en el alumnado, supone un obstáculo evidente en el transcurso escolar. En cuanto a los factores socioeconómicos y familiares, es claro que existe una correlación entre la posición social de la familia y el rendimiento y actitud del alumno frente a la escuela. La situación de desventaja, puede atribuirse a la existencia de diferencias significativas entre los valores que prevalecen en su hogar y los existentes en la escuela (Forteza, 2011). Finalmente, es importante destacar el papel que desempeña el sistema educativo en esta situación. Deben analizarse los componentes de fracaso que están ligados a la estructura de la escuela, el funcionamiento del propio centro, el papel de la dirección y como es lógico, la labor docente.

La gran mayoría de estudios, señalan las carencias socioeconómicas y culturales de las familias, como la principal de estas tres causas. Aquellos individuos que viven en casas donde hay pocos libros, en familias donde hay poca estimulación y entornos donde se le atribuye poco o ningún valor a lo académico, tienen generalmente mayor tendencia al fracaso. Sin embargo, el reconocimiento de esta realidad no puede conducir a obviar la responsabilidad específica que las escuelas y el profesorado tienen para combatir este problema. El origen social de los jóvenes y su entorno familiar, no deberían influir ni determinar sus resultados académicos. La calidad en educación depende precisamente de las herramientas y capacidad que tenga el profesorado para adaptarse a las necesidades de cada estudiante y atender esta pluralidad. La escuela debe reflexionar sobre este fenómeno y aportar las soluciones que dependan de ella (Marchesi y Hernández, 2003), pues es parte de su reto más social.

Numerosos autores señalan que la educación tiene tres sub-retos principales, uno personal, otro cultural y finalmente un objetivo económico. Se detecta cierta huella de fracaso en todos ellos (Martínez, Elboj y Larena, 2012). El sistema educativo actual no está respondiendo a lo que se demanda hoy de él. Y, por ello, es necesario diseñar y plantear una educación que responda en mayor medida a las exigencias del momento presente.

Por un lado, se encuentran los desafíos personales, que son especialmente percibidos y demandados por aquellos que tienen hijos. Se espera de la educación logre convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos, es decir, que nos ayude a descubrir nuestros talentos y destrezas. En este punto, la huella de fracaso se encuentra en la cantidad de estudiantes que terminan su educación sin saber cuáles son sus talentos, o peor aún, pensando que no los tienen (Robinson, 2011). Es necesario crear un sistema que no olvide esta cuestión y, consecuentemente, ofrezca una formación de calidad al profesorado.

Por otro lado, los objetivos culturales. La sociedad espera que la educación ayude a las personas a comprender el mundo que les rodea, a desarrollar un sentimiento de identidad cultural y a alcanzar un entendimiento acerca de cuál es su lugar en el mundo. Esta perspectiva está presente en el sistema educativo actual, ayudando al alumnado a conocer mejor su historia y la trayectoria cultural de su país. El problema en este caso reside en la transformación social acontecida. El mundo en que vivimos es muy distinto al de antes y es algo que debe tenerse en cuenta al plantear ciertos objetivos (Chomsky, 2016).

Y por último, los objetivos económicos. Hasta ahora, se entendía que alguien bien cualificado tendría un buen trabajo y, consiguientemente, esto sería positivo para la economía de un país. La huella de fracaso en este sentido, se encuentra en que actualmente a pesar de tener estudios, existe la posibilidad de no encontrar un buen trabajo. Es algo que el sistema educativo debe abordar, pues no es viable que el modelo de educación no este proporcionando las competencias necesarias para incorporarse exitosamente en el mundo laboral (Guita, 2018).

Existen pues, tres grandes paradigmas que probablemente explican esta ansiedad social. Una ansiedad que, en definitiva, surge de la disparidad entre un mundo educativo creado hace décadas en un sistema industrial y las necesidades económicas, culturales e individuales del momento actual, que son muy distintas (Punset, 2011). Es necesario revisar cada una de estas cuestiones y regenerar el sistema, con la intención de seguir progresando y garantizar el bienestar social que se precisa en cualquier país.

Los datos del último informe PISA, han sido ligeramente mejores en 2015 (OCDE, 2016). No obstante, la preocupación sigue siendo la misma, pues las conclusiones sobre España continúan siendo muy semejantes año tras año. Casi siempre se sitúa por debajo del promedio de la OCDE y no se detectan cambios notables desde el año 2000, fecha en la que se elaboró el primero de estos informes. Esta escasa variación en las conclusiones y la inmovilidad de los resultados obtenidos por el alumnado, reflejan claramente un estancamiento del sistema español, que sigue liderando una posición alarmante en relación al fracaso escolar y la mala inserción laboral de sus jóvenes. Por ello, las medidas ligadas a la solución de este problema, constituyen actualmente una prioridad en el panorama educativo español. Se manifiesta la necesidad de un profundo análisis, que permita intervenir apropiadamente en la enseñanza, con el único objetivo de ofrecer nuevas soluciones, nuevos planteamientos o nuevos enfoques, que conduzcan a una mayor calidad educativa. La reducción de dichas cifras, significa y encarna mucho más que una simple mejora en los resultados de este informe. Implica disminuir el abandono educativo temprano y, por tanto, construir una sociedad más y mejor cualificada, lo que a su vez se traduce en un aumento de la empleabilidad y la integración social (OCDE 2015c).

La complejidad de los retos que aquí se presentan, deben abordarse teniendo en cuenta el momento de constantes transformaciones que vivimos. Como se ha mencionado anteriormente, el fracaso escolar ya no es un problema meramente educativo, pues está afectando a toda la sociedad en su conjunto. Se convierte así, en un problema multidimensional que preocupa tanto en el ámbito social como en el marco político y económico. Tal es la repercusión de esta problemática, que algunos autores han relegado el concepto de fracaso escolar y han preferido referirse a él como fracaso social (Stiglitz y Greenwald, 2016). Esta cuestión, ya no preocupa únicamente a los profesionales de la educación, sino que alarma a la sociedad en general. Sus consecuencias están afectando a todos (Hargreaves y Shirley, 2009). Que un alumno no termine sus estudios o no alcance el nivel exigido por la normativa académica es un problema biográfico. Que eso le suceda casi al 30% de la población escolar de un país, es un problema social. Por ello, el fracaso escolar es una de las principales cuestiones sociales a analizar. El progreso personal de los individuos, la cohesión social y el desarrollo económico de un país dependen directamente de ello (Government Office for Science, 2017). Así pues, habiendo conceptualizado dicho término, esclarecido su naturaleza y delimitado sus principales causas, parece necesario contextualizar el caso de España dentro del marco estratégico de cooperación europea.

2.2

CONTEXTUALIZACIÓN

España, la Unión Europea y el mundo en su globalidad, se enfrentan actualmente a numerosos retos de gran complejidad. Como ya se ha señalado, el fenómeno globalizador y la revolución tecnológica, lo han ido modificando prácticamente todo. Las personas esperan que, tanto a nivel europeo como a nivel mundial, se ofrezcan respuestas validas, útiles y coherentes. Es fundamental disponer de una agenda transformativa que sea, al mismo tiempo, universal y adaptable a las condiciones de cada país, situando en todo momento a las personas y al planeta en un lugar central. Las Naciones Unidas, por ejemplo, trabajan insistentemente en esta cuestión. Sus publicaciones más recientes, ponen de relieve la necesidad de garantizar la democracia, el estado de derecho o el espacio cívico en cualquier lugar del planeta, una gobernanza más eficaz e instituciones capaces de ser innovadoras, de adaptarse a las nuevas demandas y, en definitiva, capaces de crear alianzas mundiales renovadas, útiles y beneficiosas para el conjunto de la sociedad. Ha de apostarse por una transformación que, globalmente, esté encaminada a transformar la vida de las personas ofreciéndoles un mayor nivel de bienestar, protegiendo el planeta en el que viven y favoreciendo un desarrollo más sostenible (UNESCO 2016). El problema del fracaso escolar y el abandono educativo temprano, en este caso, son cuestiones que afectan directamente al desarrollo de las personas y, visiblemente, influyen en el nivel de desigualdad social, el desarrollo económico de un país y su estado de bienestar. Son asuntos significativamente importantes que, por tanto, deben situarse en un marco más amplio y han de analizarse desde una perspectiva y enfoque globales. Así pues, esta contextualización examina, por un lado, la realidad de España con respecto al marco estratégico de cooperación europea y, consiguientemente, las recomendaciones que se señalan para promover una educación de mayor calidad y, por otro, analiza la agenda 2030 que, ciertamente, muestra una responsabilidad compartida a nivel mundial para potenciar un crecimiento más equitativo e inclusivo y un desarrollo más sostenible.

2.2.1. ESPAÑA Y EL MARCO ESTRATÉGICO DE COOPERACIÓN EUROPEA

Uno de los mayores desafíos, reside en la respuesta que los sistemas educativos deben ofrecer para garantizar a la ciudadanía europea la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias, que les permitan desarrollarse personal y profesionalmente, haciendo frente a la vida moderna. En este sentido, se crea un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. La estrategia 2020, constituye el propósito de hacer realidad el aprendizaje permanente, de mejorar la calidad y la eficacia de la educación, de promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa y, por último, de incrementar la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor del alumnado. Junto a estos objetivos, se establecen ciertos valores e indicadores de referencia que permiten medir los avances que cada país va logrando en relación a este modelo (Eurydice, 2012). Así pues, van a analizarse las claves que se ofrecen a nivel europeo y la manera en la que España está procediendo.

Uno de esos indicadores empleados para medir el progreso alcanzado por cada país, establece un promedio de fracaso escolar que no debería superar el 10%. Consiguientemente, los países que no se ajusten a estos valores, adquieren la obligación de establecer medidas eficaces que afronten adecuadamente dicho problema. España concretamente, adquiere un compromiso importante frente a estos objetivos, pues reiteradamente se ha ido encontrando ante una de las mayores tasas de fracaso escolar. Ha llegado a alcanzar un 30% (Brunello y Paola, 2013, P.11) y, actualmente, se sitúa en un 19% (Eurydice, 2015). Pese al significativo descenso, la situación sigue siendo alarmante. Las medidas dirigidas a reducir el fracaso escolar, constituyen en este momento una prioridad en el panorama educativo español.

Ante esta situación, muchos países asumen la repetición de curso como una solución capaz de solventar el bajo rendimiento. La gran mayoría, como es el caso de España, de acuerdo con la legislación vigente, permite repetir curso en la Educación Primaria, considerándolo una oportunidad para mejorar su aprendizaje y competencias. En estos países, existe una normativa que limita y controla su uso a través de distintos mecanismos. El más generalizado es la recuperación de asignaturas, ofreciendo así a los estudiantes un mayor número de oportunidades para alcanzar los requisitos establecidos para promocionar. También existen limitaciones que restringen la decisión del profesorado, siendo necesaria la intervención de agentes como psicopedagogos, servicios de orientación o el propio equipo directivo (Eurydice, 2011). En aquellos países con tasas de repetición muy altas, predomina la idea de que esta medida es conveniente y beneficiosa.

España, es uno de estos países donde la tasa de repetición es elevada y persiste la creencia de que dicha práctica es favorable para el alumnado. En este caso, se determina que solo puede repetirse una vez en la Educación Primaria y es el tutor o tutora de aula, junto al resto de docentes, quienes toman la decisión. Aunque su influencia es menor, el papel de la dirección es significativo. Sin embargo, los agentes externos al centro como psicopedagogos y servicios de orientación, no tienen apenas influencia en esta cuestión. El claustro puede pedir consejo a dichos agentes, pero no tienen autoridad alguna en la toma de decisiones. El nivel de participación de las familias varía según la Comunidad Autónoma (OCDE, 2012). Por otro lado, existen también países como Noruega, Liechtenstein, Islandia, Bulgaria, o Reino Unido, donde no se permite la repetición y el principio oficial es la promoción automática. Consideran que la repetición de curso no es la medida adecuada para corregir el problema que nos ocupa.

En cualquiera de los casos, debe destacarse la gran responsabilidad que conllevan este tipo de estrategias y la necesidad de ejecutarlas exclusivamente cuando sea estrictamente necesario para el alumnado. Estudios realizados por la OCDE, manifiestan la escasa garantía de las mismas, pues no solo suponen una importante inversión económica, sino que en ocasiones favorecen el abandono prematuro y generalmente no se remedian errores de base (OCDE, 2016). Parece incongruente repetir otra vez lo mismo, si no ha funcionado en una primera instancia. De hecho, repetir materias que si están aprobadas, es asumido muchas veces por el alumnado como un castigo. Esto influye directamente en su autoestima y se desarrollan sentimientos contraproducentes al fin que realmente se desea (Shane, Sarah y Amber, 2002).

Habiendo determinado el papel que desempeña la repetición de curso tanto a nivel europeo como en el caso español, se manifiesta la necesidad de potenciar y fortalecer herramientas de prevención. Deberían establecerse ciertas bases que, fortaleciendo al sistema, potenciaran el rendimiento académico del alumnado. Es necesario anticiparse al problema y actuar de manera preventiva. Para ello, se han determinado tres claves que son fundamentales. En primer lugar, una mejor formación docente, tanto inicial como continua. En segundo lugar, la relevancia de un buen proceso de evaluación, tanto interna como externa. Y por último, la inversión en educación, que parece ser significativamente distinta dependiendo del país europeo del que se trate (OCDE, 2016). Así pues, aunque el presente estudio pone específicamente el foco en la formación inicial del profesorado, es decir, una cuestión muy concreta relativa a la primera de estas claves, se ha considerado relevante analizar en este capítulo los tres factores señalados, examinar la manera en la que España está abordándolos y valorar, al mismo tiempo, las recomendaciones que existen a nivel europeo.

Comencemos pues por la primera de estas tres claves. El marco estratégico europeo, viene estableciendo año tras año que la formación docente es una de las medidas con mayor relevancia en el tema que nos ocupa. Este colectivo, debe estar preparado para afrontar una realidad muy distinta a la de hace décadas, prevenir este tipo de situaciones, trabajar nuevas competencias, adaptarse a los retos del siglo XXI, corregir posibles situaciones de fracaso e impedir desconexiones inesperadas. Para afrontar esta situación de manera preventiva y procurando no llegar a medidas como la repetición de curso, el parlamento europeo hizo una serie de recomendaciones que, visiblemente, figuran en el Diario Oficial de la Unión Europea de 2011:

1) Identificar los principales factores que llevan al abandono escolar prematuro y observar las características del fenómeno a escala nacional, regional y local, fundamento para unas políticas específicas, efectivas y basadas en los datos. 2) Adoptar estrategias generales que incluyan medidas de prevención, medidas de intervención y medidas compensatorias, estas últimas destinadas a que las personas que hayan suspendido sus estudios se reincorporen al sistema educativo. 3) Velar por que estas estrategias incluyan medidas apropiadas para los grupos que presentan mayor riesgo de abandono escolar prematuro en los Estados miembros, como los niños de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, inmigrantes o gitanos, o con necesidades educativas especiales. 4) Velar por que estas estrategias aborden de manera coherente tanto la enseñanza general como la enseñanza y formación profesional, así como los problemas específicos de cada una de ellas. 5) Integrar medidas que apoyen la reducción de las tasas de abandono escolar prematuro en las políticas pertinentes dirigidas a los niños y los jóvenes, y coordinar las actividades entre distintos sectores de actuación. 6) Reconocer el papel fundamental que desempeñan los profesores, los directivos escolares y otros miembros del personal educativo, para garantizar su participación en estas medidas y actividades, y ayudar a la población en riesgo de abandono escolar prematuro, incluidos los que ya han suspendido los estudios (Unión Europea, 2011, p. 12).

Estas recomendaciones, deben ser ajustadas y adaptadas a las necesidades de cada país. Han de detallarse medidas más específicas que, apoyadas en la evidencia científica, definan el camino más apropiado para lograr el éxito educativo. En cualquier caso, siempre se acentúa la importancia del profesorado. En España, ha de realizarse un exhaustivo y riguroso replanteamiento de la educación superior y, especialmente, de los programas de formación del profesorado de Educación Primaria, cuya profesión sienta las bases de una sociedad desarrollada y con capacidad de progresar.

La formación inicial en España, se organiza según el modelo simultáneo, donde el componente general se cursa al mismo tiempo que el profesional. El profesorado de Educación Primaria, ha de poseer un título de grado que, obligatoriamente, incluye un tipo de formación práctica que se desarrolle en un entorno real de trabajo. A nivel europeo, se están incluyendo también ciertos programas de investigación educativa. Se ha demostrado que la adquisición de conocimientos y competencias sobre investigación, determina y contribuye al buen desarrollo de la labor docente. Sin embargo, parece que en España la única formación en investigación que se está ofreciendo, es la que requiere el trabajo de fin de grado, lo que ciertamente parece insuficiente (Eurydice, 2015). Tiene sentido que en un entorno de constantes cambios e innovaciones, la investigación adquiera mayor relevancia. Es necesario contar con medidas de regeneración y actualización que, científicamente, sean válidas, útiles y coherentes. Definitivamente, se precisa una educación superior que sea capaz de dotar al docente de un perfil investigador que, visiblemente, es necesario para el buen desarrollo de su profesión (OCDE, 2016).

Y es precisamente en este momento de vertiginosa transformación, donde la formación permanente adquiere un papel esencial. Es necesario seguir formándose para lograr un buen desempeño de la profesión, pues la modernización pedagógica y la actualización en el contenido de las propias materias, es una realidad que debe ser afrontada (Úbeda, 2018). Regularmente, los centros educativos y, concretamente los órganos de dirección, tienen la obligación de emprender y organizar dichos planes formativos. En España, depende de las distintas Comunidades Autónomas. Algunas exigen la elaboración concreta de un plan de formación en este sentido y, otras, simplemente publican recomendaciones al respecto. En la actualidad, existen incentivos que animan al profesorado a mejorar sus competencias y conocimientos realizando este tipo de cursos. Uno de ellos, es la promoción profesional a cargos académicos de mayor responsabilidad. Por lo general, no es posible progresar si no se ha asistido a este tipo de actividades formativas. También existen ciertos incentivos referentes a la remuneración, pues pueden recibir hasta cinco suplementos salariales adicionales que dependen de su participación en dichas actividades. Los centros educativos españoles, pueden ser sometidos a la revisión de estos planes de formación a través de inspecciones (OCDE, 2015a). La gran mayoría de la literatura científica revisada, coincide en señalar a este factor como un elemento determinante y concluyente para promover el éxito deseado y la calidad educativa demandada (OCDE, 2014).

Por otro lado, es necesario enfatizar la importancia que adquieren las evaluaciones, tanto del rendimiento escolar como de los centros en general y el profesorado en particular. Históricamente, la evaluación se ha ido relacionando directamente con el impulso del éxito educativo. No puede abordarse la gestión de calidad, sin vincularla a su herramienta más substancial, la evaluación. Tuvo su origen en la necesidad de construir instrumentos que facilitaran la medición de las variables que constituyen los fenómenos educativos, tratando así de construir una pedagogía basada en la experimentación. La evaluación ha ido ampliando sus ámbitos de aplicación dentro de estos fenómenos y, por fin hoy, se asume la necesidad de elaborar procesos de evaluación rigurosos que centren su análisis no solo en el alumnado sino también en los centros y en el propio colectivo docente (Hanushek, 2015). Un buen proceso de evaluación de todos estos agentes educativos, promueve y favorece la calidad que se espera.

Los servicios de inspección, son solo uno de los sistemas vigentes para garantizar esta calidad educativa. Esta práctica, es una manera de avalar la manera en la que se trabaja en los centros. En España, aunque es competencia de cada comunidad autónoma, se están reforzando este tipo de prácticas. Algunas comunidades, ya han elaborado una lista estándar de criterios de evaluación, como Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla La Mancha, Cataluña o La Rioja. España, en la evaluación externa, no solo considera los factores del propio centro, sino también los datos sobre el rendimiento del alumnado, de los que se pueden extraer conclusiones substanciales (OCDE, 2016). Esta práctica también requiere llevar a cabo un proceso constante que analice de forma crítica el objeto de evaluación.

En el caso de los centros educativos y del profesorado, el proceso de evaluación puede desarrollarse de tres maneras distintas. A través de una evaluación externa realizada por un equipo de inspección, mediante una evaluación interna llevada a cabo por el propio personal docente o comunidad educativa o a través de una combinación de ambas, externa e interna. La evaluación del centro, se basa en las actividades realizadas por el personal que lo compone, sin buscar responsabilidades individuales y teniendo como objeto la supervisión o mejora del rendimiento del centro en general y de los resultados de los alumnos globalmente. Por otro lado, la evaluación del profesorado implica un juicio sobre el trabajo individual del colectivo docente, con el fin de orientarles y ayudarles a mejorar su práctica educativa, y con ello, reducir el fracaso escolar (Fullan, 2014). Se entiende así, que la manera más adecuada de intervenir acertadamente en cuestiones relativas a la enseñanza, es partiendo de una sólida evaluación de los agentes educativos que intervienen en ella. Con ello, podrán elaborarse y diseñarse planes que, con rigor, promuevan un modelo educativo mejor (Hanushek, 2015).

Finalmente y aunque no sea el objeto principal de este trabajo, es importante señalar el último de esos tres factores, la inversión que se hace en educación. Las medidas que se han citado en el presente apartado y que, en capítulos posteriores, se desarrollarán con mayor detalle, dependen considerablemente de la inversión que se haga en educación. En este sentido, parece relevante señalar que la gran mayoría de los países han mantenido su nivel de inversión hasta el 2008 cuando comenzó la recesión económica. Sin embargo, a partir de entonces, algunos redujeron de manera importante su nivel de inversión en este sector (Eurydice, 2012). En España concretamente, se han producido grandes cambios en este sentido. Se ha reducido la cantidad de docentes por centro, se han disminuido las ayudas y ha aumentado la ratio de alumnos por aula, condiciones que no están favoreciendo al buen rendimiento del alumnado. A pesar de la importancia que tiene la educación en un país, es claro que la inversión está, actualmente, siendo escasa e insuficiente (Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012).

2.2.2. LA AGENDA 2030: UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA A NIVEL MUNDIAL

La reforma de los sistemas educativos, es una cuestión altamente relevante en el momento actual. Las razones más visibles y evidentes son las expuestas hasta el momento y tienen principalmente que ver con el estado de bienestar, las desigualdades sociales o el desarrollo y prosperidad económicas. Se entiende que, tras esta revolución de cambios, los sistemas educativos deberían adaptarse a las nuevas demandas que han ido surgiendo. La globalización y la tecnología, han modificado por completo el escenario en el que nos encontramos y, por tanto, se precisan modelos educativos capaces de responder a dicha realidad. En este sentido, han surgido numerosas publicaciones con el objetivo de lograr un sistema educativo que se ajuste, en mayor medida, al mercado laboral. Se entiende que así, las personas estarán mejor preparadas para incorporarse al mercado de trabajo y, consiguientemente, alcanzar un mayor nivel de bienestar social.

La agenda 2030, sin embargo, muestra una serie de responsabilidades compartidas a nivel mundial que, visiblemente, van mucho más allá de las necesidades y demandas a nivel europeo. Se amplía la perspectiva y se ofrece una visión de conjunto que, prioritariamente, aborda la necesidad de apostar por un desarrollo más sostenible. Se hace especial hincapié en cuestiones como la erradicación de la pobreza, la protección del medioambiente, un crecimiento más inclusivo o una verdadera igualdad de derechos y oportunidades. En definitiva, tal y como se ha señalado anteriormente, la agenda 2030 apuesta por un desarrollo ciertamente más sostenible.

El Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, presentó los resultados de sus deliberaciones históricas en julio de 2015. En ellos, incluyó una descripción basada en el documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible e hizo hincapié en la agenda de desarrollo sostenible centrada en las personas. Tras varios años de deliberaciones consultivas, el Grupo de Trabajo Abierto propuso 17 objetivos específicos con 169 sub-metas que nacen de los mismos. Todo ello orientado siempre a la acción. Son de carácter mundial y de aplicación universal. Simplemente, deben adaptarse a las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo que existen en los distintos países. Su intención, en definitiva, es la de combinar objetivos mundiales claramente ambiciosos con metas específicas de cada país que, claramente, habrán de fijarse a nivel nacional (UNESCO, 2016). La reforma educativa que se demanda en España, debería por tanto desarrollarse teniendo en cuenta las cuestiones que aquí se exponen.

Así pues, han de examinarse estos objetivos en profundidad y plantear reformas que, fijándose a nivel nacional para responder a una realidad en particular, logren trascender a la misma y atender también a estos objetivos de carácter universal. A continuación, se destacan de manera literal los 17 objetivos específicos que presenta Naciones Unidas (2015) en su informe titulado “Objetivos de desarrollo del Milenio”:

- Objetivo 1: Acabar con la pobreza en todas sus formas y en todas partes.
- Objetivo 2: Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición y promover una agricultura sostenible.
- Objetivo 3: Asegurar vidas saludables y promover el bienestar para todos en todas las edades.
- Objetivo 4: Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Objetivo 5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas.
- Objetivo 6: Asegurar la disponibilidad y gestión sostenible del agua, así como el saneamiento para todos.
- Objetivo 7: Garantizar el acceso a una energía asequible, confiable, sostenible y moderna para todos.
- Objetivo 8: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, así como el empleo pleno y productivo para todos
- Objetivo 9: Construir infraestructuras resistentes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
- Objetivo 10: Reducir la desigualdad dentro y entre los países.
- Objetivo 11: Hacer que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Objetivo 12: Asegurar patrones de consumo y producción sostenibles.
- Objetivo 13: Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y su impacto en la realidad de las personas.

- Objetivo 14: Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- Objetivo 15: Proteger, restaurar y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de forma sostenible los bosques, combatir la desertificación, detener y revertir la degradación de la tierra y detener la pérdida de biodiversidad.
- Objetivo 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, brindar acceso a la justicia para todos y construir instituciones para ello que sean eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
- Objetivo 17: Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Todos estos objetivos, integrados y basados esencialmente en los derechos humanos, han de tenerse en cuenta en la construcción de cualquier reforma educativa. Es un compromiso fundamental que cualquier país responsable debe asumir con seguridad y firmeza. Simplificadamente, estos objetivos podrían englobarse en tres dimensiones diferentes.

- En primer lugar, **una dimensión social**, encaminada a erradicar las desigualdades sociales que existen entre y dentro de los países, con todo lo que ello conlleva.

- En segundo lugar, **una dimensión intelectual o profesional**, orientada a dotar a las personas de las competencias necesarias para incorporarse con garantías al mercado de trabajo y, consiguientemente, favoreciendo el desarrollo económico del país en concreto.

- En tercer lugar, **una dimensión ética o responsabilidad cívica** que, verdaderamente, favorezca el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida con la justicia social, el medioambiente, la paz y, en definitiva, todo lo que un desarrollo sostenible implica.

Los académicos y científicos convocados mediante la Red de Soluciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, recomendaron la adopción de una agenda 2030 basada en la ciencia y orientada a la acción (Naciones Unidas, 2015), donde se integraran las tres dimensiones y los gobiernos materializaran todo lo que en ellas se recoge.

2.3

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: POSIBILIDADES DE REFORMA Y RIESGOS DE FRACASO

Los análisis sobre posibles reformas en el sistema educativo, han ido ganando a lo largo de los años gran importancia y popularidad. Comúnmente, era un tipo de investigación que quedaba circunscrita a los responsables políticos y planificadores educativos internacionales. De hecho, la mayoría de estos estudios han estado siempre respaldados e impulsados por organizaciones como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE. La perspectiva que caracterizaba a todos estos análisis, giraba en torno a ideas como la eficacia, la eficiencia, los niveles, la excelencia o la comparativa entre países (Trohler y Barbu, 2012). Sin embargo, actualmente han aumentado los proyectos e investigaciones que se emprenden en pequeños equipos o tesis doctorales, con la finalidad de lograr un tipo de conocimiento más centrado en la práctica. En este caso, los estudios giran en torno a ideas más cercanas al rendimiento, la práctica docente, las competencias para el siglo XXI, las demandas del mercado laboral o las necesidades sociales del momento. La realidad es que ambos tipos de investigación, son fundamentales para progresar y alcanzar una transformación del sistema que sea sólida y consistente.

Los estudios de PISA, por ejemplo, son un hito mundial en la investigación educativa. Han hecho posible la comparación internacional de todos los sistemas educativos del mundo y, por primera vez, se puso de manifiesto lo muy por detrás que los países europeos están de los asiáticos. Finlandia, es la excepción más señalada en esta tendencia. Su éxito, acaparó desde entonces la atención de toda la comunidad educativa, pareciendo así que surgía una vía de reforma ciertamente sencilla. Copiar las prácticas que estaban funcionando en este país, parecía el camino de transformación más rápido, fácil y económico. Sin embargo, pronto se evidenció que extraer elementos concretos del contexto de otros sistemas educativos para integrarlos en el propio, no era viable. Los sistemas educativos, deben estar diseñados por y para las sociedades a las que sirven (García Pérez, 2016). Ahora bien, sí se pueden extraer ideas y enfoques que generen un debate educativo que sea interesante para el progreso del país. De hecho, este tipo de informes internacionales, tienen un impacto especialmente determinante precisamente por el debate educativo que van forjando.

Cuando un país conoce el lugar que ocupa en el ranking de dichos informes, se potencia su compromiso de mejora. En España, sin ir más lejos, esto ha favorecido el impulso de numerosas investigaciones que, con un impacto evidentemente inferior, se han dispuesto a analizar las necesidades más concretas e inmediatas de este país, así como a estudiar las posibles alternativas de mejora. Estas investigaciones, se acercan más a la práctica y son esenciales para construir un sistema verdaderamente útil y capaz de responder a las demandas sociales del momento. Podría manifestarse que las posibilidades de reforma que se expongan deberían venir fundamentadas tanto por estudios de carácter internacional como de ámbito más local, pues apoyarse únicamente en uno de estos dos tipos, aumentaría el riesgo de fracaso.

Tener en cuenta únicamente las investigaciones internacionales, por ejemplo, significaría asumir grandes limitaciones, pues lo cierto es que dedican gran parte de sus esfuerzos a analizar una variedad muy reducida de capacidades, olvidando importantes áreas del aprendizaje que son también fundamentales en el desarrollo de una persona. Los nuevos análisis que se emprendan, no deben dejarse eclipsar por estos estudios que, como el informe PISA, se centran únicamente en el rendimiento alcanzado en lectura, matemáticas y ciencias. Debe ampliarse la perspectiva (Little, 2015). Existen muchas competencias que actualmente son primordiales para el desarrollo de los estudiantes y no pueden ser obviadas. Igualmente, apoyarse únicamente en este tipo de estudios, limitaría significativamente la investigación. La visión de conjunto e internacional es importante. Ambos enfoques son necesarios.

Si el objetivo es lograr una transformación sólida y consistente del sistema, parece fundamental apoyarse en el mayor número de estudios posible. Ahora bien, es necesario plantear un escenario en el que dichas reformas sean claramente viables. Hay que romper con la desconfianza que se ha ido forjando en este sentido. Existe gran escepticismo sobre la idea de una gran reforma educativa. Desde una perspectiva histórica tiene sentido, pues son muchas las reformas fracasadas. En la sociedad actual, se les exige a los políticos que resuelvan una gran diversidad de problemas sociales. Se les pide que reduzcan las desigualdades, que provean a la economía de destrezas profesionales para aumentar la productividad, que aumenten la movilidad social y estimulen el crecimiento económico, que fortalezcan el país, que fomenten la democracia, mejoren la salud de las personas o salven el medio ambiente. Sin embargo, parece que el tiempo pasa y nunca llegan políticas eficaces que den solución a estas y otras muchas cuestiones (Guaita, 2018). En este recorrido, queda claro que una reforma profunda del sistema educativo, podría poner remedio a gran parte de ellas, pero tampoco ha llegado todavía. Por ello, es necesario sentar las bases de una verdadera transformación que sea coherente, de confianza y, lo más importante, de carácter estructural, real y viable.

Puede que el obstáculo esté siendo la falta de perspectiva. Transformar un sistema educativo no es una tarea sencilla, pues son muchas las cuestiones que deben tenerse en cuenta. Como se ha señalado, es importante ampliar el enfoque y trabajar con una profunda visión de conjunto. Fundamentarse en estudios de carácter tanto internacional como local es una buena manera de comenzar. Desde las últimas décadas, nos encontramos inmersos en un nuevo modelo social. Es necesario analizar rigurosamente la situación actual y sentar las bases de un nuevo modelo educativo que se corresponda con el momento en el que se sitúa. Los cambios en la comunicación, las tecnologías y la información, tienen gran repercusión económica, política y social. La globalización más concretamente, está condicionando y determinando nuestro escenario vital. Se trata de un proceso económico, político y cultural, que potencia y fortalece directamente la comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo. Une sus mercados, sociedades y culturas, con el fin de desarrollar un mundo con carácter unitario y global. Esta realidad, extiende su incidencia a espacios muy diversos. La sociedad en general, la cultura, la política o el mismo mercado de trabajo, se han visto profundamente afectados por estas transformaciones (Fullan, 2013). Esta situación, sitúa a la educación en un momento significativamente importante, pues se ve abocado a ofrecer una respuesta que coincida con estas demandas y responda a lo que actualmente se plantea.

Es un fenómeno especialmente complejo y requiere de un proceso arduo y complicado. Por ello, no es sorprendente que provoque diferentes reacciones entre los distintos individuos y grupos sociales. La globalización en sí, representa la interrelación entre distintas comunidades, comprendidas todas ellas en una unión que pretende impulsar el avance y el progreso de dichas naciones. El hecho de lograr esta situación de unidad, pasa por una serie de procesos que no todo el mundo entiende y asume gratamente (Rizvi y Lingard, 2013). Las valoraciones positivas o negativas acerca de este fenómeno, suelen variar según la ideología del interlocutor. Los sectores contrarios a dicho fenómeno, han comenzado a configurar ciertos movimientos que ya son conocidos como antiglobalización.

Las ventajas de este proceso, suelen identificarse con avances en el ámbito económico. Lo cierto es que la globalización permite que los costes de producción puedan disminuirse y, por tanto, los productos puedan ofrecerse a precios inferiores. Aumenta el empleo en aquellos destinos donde llegan las multinacionales y también los niveles de competitividad entre empresarios, lo que radica en una mejor calidad de los productos que ofrecen. Se investiga y se potencian avances tecnológicos que fortalecen los procesos de producción y la inmediatez en las transacciones económicas. Además, existe una mayor accesibilidad a bienes que antes ni se podían alcanzar. En este sentido, se observan numerosos beneficios, que aparentemente solo pueden conllevar a múltiples de ventajas para la sociedad (p. 48).

No obstante, un sector más crítico con el proceso de globalización, manifiesta también ciertos elementos que han de ser analizados. Este fenómeno no está siendo justo, pues las ventajas y beneficios que se han señalado anteriormente, están recayendo siempre sobre los mismos sectores sociales. Hay una parte importante de la población que sigue quedándose atrás. Este proceso, está olvidándose de que no todas las comunidades parten de las mismas condiciones. Es imprescindible tener en cuenta las diferencias entre distintos contextos, pues no todos son capaces de adaptarse fácilmente a los cambios que impone el fenómeno globalizador. De lo contrario, el aumento de la desigualdad social y económica será inaplazable. La globalización sería positiva si todas las comunidades compartieran sus riquezas y se extendieran principios de solidaridad, justicia y apoyo. De este modo y con intercambios comerciales más justos, se cumpliría el objetivo de unidad y se potenciaría un mundo más equilibrado y equitativo. Sin embargo, parece que este sector no está percibiendo la sensibilidad social que demanda este proceso. Además, también se destacan factores relativos a la explotación de recursos naturales, que no están teniendo en cuenta ni el medioambiente ni el desarrollo sostenible (Zeichner, 2010).

Analizando ambas posturas, se encuentra que hay evidencia y certeza en ambos sectores. Por ello, surgen también posiciones más moderadas, que manifiestan una actitud ecléctica y declaran la necesidad de asumir la globalización, tratando de corregir sus inconvenientes. Es positivo trabajar para potenciar sus ventajas, así como para eliminar sus inconvenientes, sus injusticias y las desigualdades que se puedan acentuar en este transcurso. Lo que es fundamental es avanzar en aquellas competencias que, tras el proceso de globalización, se han convertido en elementos esenciales para desarrollarse tanto personal como profesionalmente (OCDE, 2015). Las estructuras, objetivos y contenidos de aprendizaje no pueden ser los mismos que hace años. La educación, es una tarea deliberada y premeditada. Algo valioso y que merece la pena, se transmite de manera intencional con el fin de conseguir progresar socialmente. Lo que actualmente va a hacer a los estudiantes progresar no es lo mismo que hace décadas. Se trata de contribuir a una comunidad cada vez más compleja y cambiante. A través de la educación, se debe responder a una serie de objetivos sociales y económicos que benefician tanto a los individuos de ese momento como a las comunidades en su conjunto.

Se han desarrollado nuevas formas de pensar, distintas formas de elaborar y transmitir la información e innovadores modelos de producción y de transformación social. Incluso la economía mundial, se ha visto afectada y modificada por estas innovaciones. Nos relacionamos de manera distinta con nuestro entorno, se demandan nuevas competencias en el mercado laboral y se exigen destrezas y habilidades que antes ni se planteaban. Definitivamente, la vida moderna está exigiendo una alfabetización distinta. Por ello, la escuela debe asumir el reto de adaptarse y preparar a los jóvenes para un mundo muy diferente al de antes. Los avances tecnológicos en particular, han supuesto una contribución educativa importante y aportan una mejor infraestructura. Se han transformado las técnicas para procesar, almacenar y transmitir la información. Sin embargo, es importante recalcar que la fórmula para modernizar la educación y su currículo, no reside únicamente en la implantación de procesos digitales y tecnología punta (Úbeda, 2018). Es necesario sentar las bases de un debate que lleve a la verdadera actualización de contenidos y competencias. Sustituir los libros de texto por ordenadores o remplazar los proyectores por pizarras digitales interactivas, no sirve de nada si la manera de trabajar sigue siendo la misma. La clave está en transformar las prácticas vigentes. Es fundamental que el profesorado esté preparado para afrontar este proceso de transformación, pues son ellos quienes van a liderarlo. Se requiere mucho más que una actualización de recursos y aplicaciones tecnológicas. Lo cierto es que de ellos depende el buen desarrollo de cualquier reforma educativa.

En esta nueva era, por ejemplo, los estudiantes ya tienen acceso a toda la información que deseen. No encuentran, por tanto, suficiente motivación en un aula que se conduce exclusivamente a través de la exposición de unas ideas seguidas de otras. Se detecta una búsqueda por su parte, de ser algo más que un mero elemento pasivo dentro del aprendizaje. La escuela debe adecuar sus técnicas y procedimientos, ajustándolos a las demandas cognitivas y motivacionales del alumnado. Se trata de hacer atractivo el aprendizaje, llamar su atención, hacer preguntas difíciles y pasar de la sumisión a la contribución global. No solo hay que conocer, es preciso ir más allá y crear, conectar, distribuir y compartir esta información (Murdoch y Muller, 2011). Deben plantearse nuevos métodos y procedimientos para trabajar con el alumnado, pues no solo están perdiendo el interés por los medios tradicionales en favor de los nuevos medios digitales, sino que están requiriendo un aprendizaje mucho más activo. Predomina lo visual y dinámico ante lo verbal y estático. Es su vida cotidiana, están expuestos a una vorágine de estímulos que determinan claramente sus motivaciones. Las escuelas en general, deben asumir y afrontar esta realidad, ofreciendo respuestas coherentes.

Ahora bien, es importante señalar que brindar una enseñanza que se ajuste a las nuevas demandas que se plantean, no es incompatible con el aprendizaje de importantes disciplinas humanísticas. En este momento, parece un reto otorgarle sentido y utilidad a ciertas disciplinas como al arte, las lenguas clásicas, la ética o el pensamiento crítico, pues se incide en la importancia del utilitarismo. Las cosas que no comportan beneficio, se consideran un lujo innecesario. En este contexto, un martillo vale más que una sinfonía y un cuchillo más que una poesía, pues es más fácil hacerse cargo de la eficacia de una herramienta, mientras que resulta cada vez más difícil entender para que sirven la música, la literatura o el arte (Blackmore, 2010). Este se ha convertido en un reto fundamental dentro de la labor docente: defender la existencia de saberes que son fines por sí mismos, alejados de cualquier vínculo práctico o comercial. También es importante repensar los horarios, los patrones de agrupamiento y el uso de determinados espacios.

Todas las cuestiones que en este capítulo se han abordado, plasman la complejidad de este proceso de transformación. Y como se ha recalcado anteriormente, es necesario contar con una amplia visión de conjunto. Sin ella, hay pocas posibilidades de cambio y grandes riesgos de fracaso. Llegados a este punto, parece necesario analizar las reformas que se han ido sucediendo en este sentido y como el país se ha ido reconstruyendo a través de las mismas. Es importante favorecer un discurso sobre política educativa, que se aborde en profundidad y potencie el desarrollo de una transformación coherente.

2.4

LA LEGISLACIÓN DE UN SISTEMA EN CONTINUO CAMBIO: NUEVA ERA, NUEVAS SOLUCIONES

Teniendo en cuenta la envergadura de los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos que, a lo largo de las últimas décadas han ido emergiendo, se han elaborado diversas reformas en el modelo educativo español que, con mayor o menor acierto, han tratado de aumentar el capital humano, reducir las cifras de fracaso escolar, incrementar los niveles de escolaridad y, en definitiva, responder a los nuevos requerimientos del momento actual. Las políticas educativas de un país, constituyen la herramienta principal para cimentar una sociedad avanzada, responder a las desigualdades sociales y favorecer un buen desarrollo económico. Por ello es tan importante intervenir de manera apropiada en este marco legislativo (Zeichner, 2010). Dar solución a dichos problemas, implica la creación de un proyecto educativo ambicioso y de futuro, que se aleje de los resultados a corto plazo y se centre en aquellas medidas que tengan en cuenta los problemas más estructurales y de fondo.

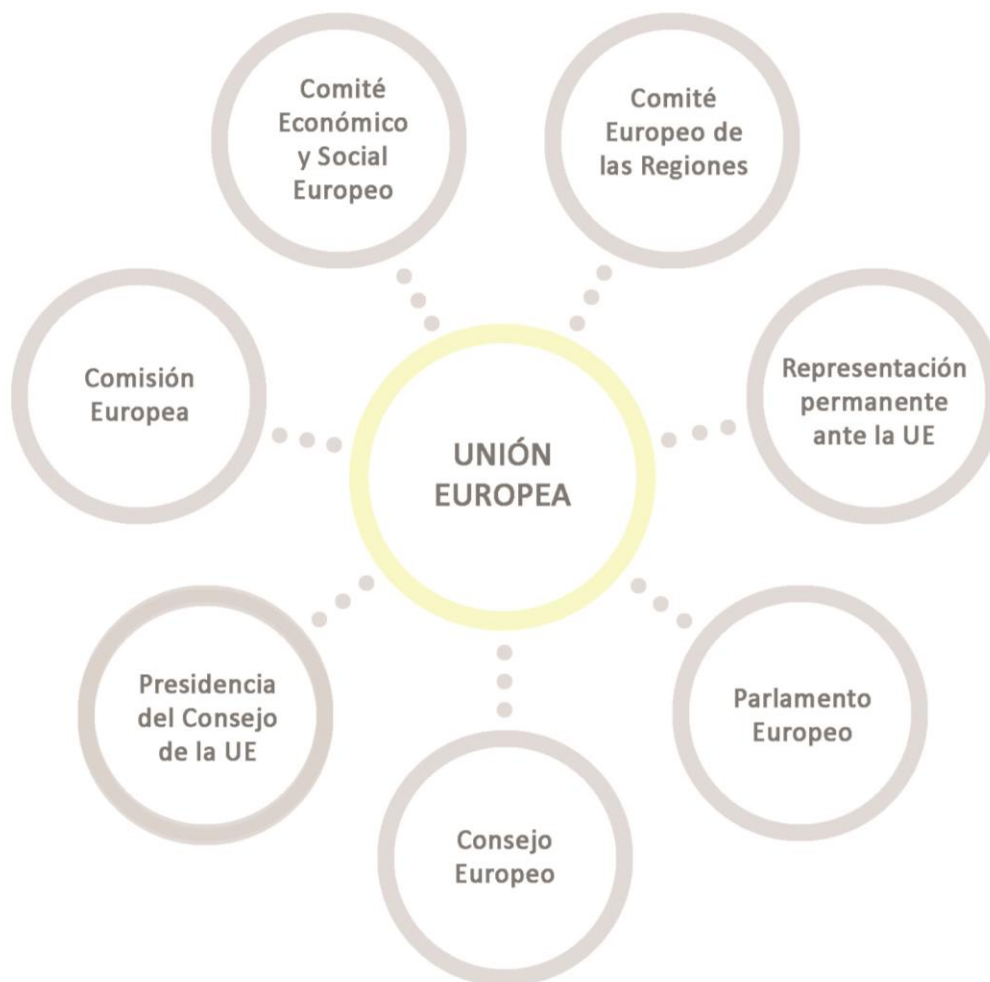
En este sentido, es necesario realizar una breve revisión de los cambios, propuestas y modificaciones legislativas que se han ido produciendo a lo largo del tiempo en España. Esta normativa, no solo sienta las bases de la educación y respalda el derecho a la misma, sino que también tiene la capacidad de construir y favorecer un sistema de mayor calidad. Es preciso, por tanto, darle a la educación la importancia que se merece, pues no solo se trata de un derecho constitucional, sino también de un derecho humano, lo que le dota de aún más fuerza jurídica. Cualquier Estado, por consiguiente, debe asumir una serie de obligaciones vinculadas al respeto, la protección y la promoción de sistemas educativos de calidad que, manifiestamente, garanticen este derecho a todos por igual (Rizvi y Lingard, 2013).

Ahora bien, disponer de instituciones docentes y escolarizar a todos los niños ya no es suficiente. Se precisa una educación con mayor alcance, que establezca objetivos viables y logre resultados reales. Una educación en la que se adquieran conocimientos útiles para el siglo XXI, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores que tengan en cuenta la pluralidad y la diversidad social y, fundamentalmente, una educación que impulse un desarrollo más sostenible (Naciones Unidas, 2015). Se precisa, claramente, un tipo de institución con vocación de futuro, que ofrezca más y mejor formación y que llegue a toda la juventud por igual, independientemente de su entorno o nivel socioeconómico.

Reconociendo pues la relevancia de una intervención legislativa rigurosa y apropiada, parece el momento de sentar las bases legales que, visiblemente, sustentan y respaldan este modelo educativo. Debe destacarse, en primer lugar, que España forma parte de la Unión Europea. Ingresó en la misma a través del Acta de Adhesión de España a las Comunidades Europeas y, desde entonces, pertenece a un sistema superior que, con vocación supranacional, interviene en el ámbito educativo, entre otros, para fijar ciertos objetivos comunes, compartir buenas prácticas e impulsar una legislación común. En esta relación, España ha cedido parte de sus competencias y de su soberanía, asumiendo necesariamente ciertas limitaciones en su intervención reglamentaria. Aunque concluyentemente la legislación educativa es competencia de los propios países de la UE, lo cierto es que deben cumplirse algunas cuestiones que, forzosamente, vienen impuestas por la normativa europea (Comisión Europea, 2017).

En este sentido, parece ineludible ofrecer una visión general de los órganos principales que, en su conjunto, intervienen en la toma de decisiones europeas. El gráfico que viene a continuación, los refleja claramente. Asimismo, debe señalarse el lugar que ocupa España dentro de esta realidad y conocerse su representación en cada uno de estos siete órganos principales:

FIGURA 2: PRINCIPALES ÓRGANOS A NIVEL EUROPEO



(Elaboración propia a partir de Comisión Europea, 2017)

1. **Parlamento Europeo:** Son 54 los diputados en representación de España. Es el órgano legislativo de la UE, cuyas competencias son tanto legislativas como de supervisión y presupuestarias.
2. **Consejo Europeo:** Los ministros nacionales se reúnen periódicamente para adoptar legislación y coordinar las políticas europeas. A estas reuniones, acuden distintos representantes del Gobierno español.
3. **Presidencia del Consejo de la UE:** Esta tarea la asume un país diferente cada seis meses. Ayudan a determinar el orden del día y facilitan el diálogo con las demás instituciones de la UE. Las presidencias españolas se han producido en los siguientes intervalos de tiempo: enero a junio de 1989, julio a diciembre de 1995, enero a junio de 2002, enero a junio de 2010.

4. **Comisión Europea:** La Comisión Europea está representada en cada país de la UE por una oficina local llamada "representación". Está formada por el colegio de comisarios de los 28 miembros, incluidos el presidente y los vicepresidentes. Los comisarios, uno por cada país de la UE, ofrecen liderazgo político a la Comisión durante su mandato de 5 años.
5. **Comité Económico y Social Europeo:** España tiene 21 representantes. Este órgano consultivo, que representa a los empresarios, los trabajadores y otros grupos de interés, asesora acerca de la legislación propuesta para que se conozcan mejor los posibles cambios en la situación laboral y social de los países miembros.
6. **Comité europeo de las Regiones:** España tiene 20 representantes. Este órgano consultivo también asesora sobre las propuestas legislativas, para garantizar que tengan en cuenta la perspectiva de cada región de la UE.
7. **Representación permanente ante la UE:** España también se comunica con las instituciones de la UE a través de su Representación Permanente en Bruselas. Como "embajada de España ante la UE", su principal cometido es garantizar que los intereses y políticas del país se persigan con la máxima eficacia posible en la UE.

Habiendo señalado la influencia europea en la toma de decisiones de carácter legal, debe resaltarse que es realmente la Constitución la que supone un pilar principal en todo este marco legislativo. Es un documento que surge con una doble convicción. Por un lado, la necesidad de crear un texto legislativo que organice la convivencia en cualquier comunidad y, por otro, la necesidad de limitar el poder de los gobernantes. Su mayor compromiso es la defensa de unos derechos individuales que, en ningún caso, puedan ser vulnerados por el poder (Rizvi y Lingard, 2013).

Antes de la actual Constitución de 1978, en España se aprobaron seis Constituciones más: las de 1812, 1837, 1845, 1869, 1876 y 1931. Estos cambios y sensación de inestabilidad fueron debidas al insuficiente carácter global de dichas constituciones que, ciertamente, se aprobaban con un tipo de planteamientos que no estaban suficientemente asumidos por la totalidad del país. Se vislumbraba entonces la incapacidad política para dar solución a los verdaderos problemas que existían. Llegada la actual Constitución de 1978, parece que surgió la concordia y el consenso. Este proceso constituyente, supuso la configuración legal de la democracia y, consiguientemente, debe ser vista como el resultado de una importante transición económica, social y cultural en España (Comisión Europea, 2017).

La educación, fue una de las cuestiones en la que más difícil fue lograr el consenso. Frente a la postura de la izquierda que postulaba un tipo de escuela muy concreto, la derecha defendía prácticamente todo lo contrario. Por ello, tuvieron que formalizarse ciertos reconocimientos y limitaciones que, equitativamente, sirvieran y convencieran a ambas partes. Se considera, por tanto, que el Estado debe promover y garantizar la enseñanza pública pero no impedir la enseñanza privada, por ejemplo. Pueden también promoverse y dirigirse los centros educativos pero sin privar de ninguna autonomía a los docentes, es decir, dotándoles de su libertad de cátedra. De esta forma, se fueron logrando una serie de principios constitucionales, que estaban apoyados y refrendados por todos (Unión Europea, 2011).

A partir de los mismos, deben promoverse leyes que, adecuadamente, los desarrollen y concreten más específicamente. La educación ha sido legislada, en su mayoría, a través las leyes orgánicas que, realmente, son las que han ido construyendo el actual sistema educativo. Las materias que pueden legislarse por medio de una ley orgánica son reducidas y tasadas, tal y como indica la Constitución española. Lo que caracteriza a estas leyes orgánicas es que para su aprobación, modificación y derogación es necesaria la mayoría absoluta del Congreso. Así pues, a continuación se detallan las distintas leyes orgánicas que en España se han desarrollado a partir de dichos principios constitucionales:

- Ley Orgánica 5/1980, 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)
- Ley Orgánica 8/1995, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
- La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEGCE)
- La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Ahora bien, antes de que tuviera lugar la actual constitución y, por tanto, todas las leyes orgánicas que acaban de indicarse, también se promulgó la Ley General 14/1970, de 4 de Agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Y, anterior a la misma, destaca también la primera ley destinada a regular el sistema educativo español. El 9 de septiembre de 1857, se promulgó la Ley General de Instrucción Pública, también conocida como la Ley Moyano. Su duración fue centenaria y sentó las bases de cómo debía ser nuestro sistema educativo.

La realidad es que, en todo lo referente a la educación y que no se considera materia reservada a ley orgánica, se ha legislado a través de numerosos decretos ley. Estos se definen como normas con rango de ley, pero procedentes de un órgano que no tiene el poder legislativo, como por ejemplo el Consejo de Ministros. Es, en definitiva, una facultad del gobierno que existe para situaciones meramente extraordinarias y de urgente necesidad. Sin embargo, los decretos ley parecen haberse estado promulgando, en el ámbito educativo, con gran asiduidad y sin la perceptible urgencia que los debería caracterizar. Lo cierto es que se han utilizado por los distintos gobiernos bajo su cuenta y riesgo y sin delegación alguna, pues en la creación de un decreto ley no es necesaria la mayoría de ninguna de las Cámaras, sencillamente se exige el acuerdo del Gobierno. Esta sucesión de reformas legislativas que, visiblemente, está íntimamente ligada a los cambios de poder político, vislumbra que las leyes educativas en España, están fuertemente condicionadas por la ideología del gobierno dominante (Comisión Europea, 2017).

Desde que entró en vigor la Constitución, se han ido reproduciendo numerosos debates acerca del modelo educativo que tenemos. Concretamente, las discusiones han tenido lugar cuando un nuevo partido político ha llegado al poder y se ha comenzado a tramitar la aprobación de una nueva modificación, generalmente y como ya se ha especificado a través de un decreto ley. Se ha construido así, una larga lista de reformas que, en ocasiones, han servido para mejorar lo establecido con anterioridad pero que, en otros casos, han obstaculizado el principal objetivo de lograr una educación de calidad y resolver los problemas reales a los que nos enfrentamos (Bolívar, 2010). Por ello, se ha considerado necesario indicar dos de las principales medidas que, en lo que a la legislación se refiere, se deben contemplar con mayor detalle. Se trata de

En primer lugar, la interrupción de esta dinámica de continuas reformas partidistas. Es cierto que la ley es el instrumento central para llevar a cabo cualquier transformación que se plantee. Sin embargo, no deberían plantearse cada vez que un nuevo partido político entra en el poder. Lo cierto es que el éxito solo puede alcanzarse adoptando una perspectiva a largo plazo, que dé tiempo suficiente para que las reformas funcionen y para que se entienda su repercusión. Urge terminar con la intromisión de intereses partidistas, pues solo buscan resultados a corto plazo palpables en una legislatura de cuatro años (Zeichner, 2010). Así pues, se precisa acabar con aquellas discusiones políticas que tienen como objetivo un gobierno o una legislatura como fin último. No se trata de una nueva reforma que se sume a la lista de leyes orgánicas o decretos ley ya dictados, tal y como se ha venido haciendo hasta el día de hoy. Para poder garantizar un sistema educativo de calidad, se precisan reformas que miren a una generación completa. Solo así podrá ofrecerse una verdadera reforma de calidad, coherente con el tiempo presente y útil para la sociedad.

En segundo lugar, los agentes involucrados en la toma de decisiones. Parece importante indicar que, dada la complejidad de los sistemas educativos, las transformaciones que se planteen no deberían ser respaldadas únicamente por las personas que estén en el gobierno. Es decir, asumiendo que los sistemas educativos son entidades complejas, cuya gestión y reforma es complicada, los cambios que se produzcan no deberían realizarse según un partido político determinado y de manera aislada. Parece importante destacar la necesidad de implicar también a especialistas, expertos, docentes, administradores, sociólogos y todos aquellos agentes que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son ellos quienes están en contacto directo con los alumnos, los colegios y el sistema en el que nos encontramos y, por tanto, quienes mejor conocen los retos, desafíos y necesidades actuales (Fullan, 2013).

De acuerdo con estas medidas y argumentos expuestos, parece ineludible mitigar esta dinámica de continuos cambios en la legislación educativa, para tratar de emprender reformas que, en efecto, tengan una base sólida y aceptada por la mayoría. Una mayoría que incluya a expertos y a aquellos agentes que estén en contacto directo con los centros educativos y el alumnado. Este primer paso, ha de servir como punto de partida para comenzar a crear un nuevo proyecto de ley que, verdaderamente, garantice la calidad y equidad que se espera, así como la actualización y regeneración del sistema para responder con mayor eficiencia a lo que la sociedad actual está demandando.

Tras haber realizado este recorrido legislativo, ha de resaltarse que los informes de Naciones Unidas, la UNESCO, la UNECE, la OCDE y otros organismos internacionales, tienen también un papel fundamental en este proceso. Establecen una serie de recomendaciones y declaraciones que, ciertamente, conforman una serie de principios a los que las legislaciones nacionales deberían tender. Estos organismos no tienen capacidad para legislar sobre el estado nación, pero sí sobre la norma de carácter internacional. Un ejemplo de ello, es la “Agenda 2030 para un desarrollo sostenible” que, claramente, supone un tipo de informe riguroso y de gran utilidad para cualquier modificación de la norma (Naciones Unidas, 2015).

Partiendo de la base de que no es posible encontrar recetas concretas que expliquen cómo desarrollar un plan docente o pedagógico que, en efecto, asegure el éxito. Se trata de comprender procesos que contribuyan a mejorar la práctica educativa y, de este modo, favorecer y potenciar un cambio social progresivo (Bolívar, 2010). El entendimiento de estos procesos, debería ser traducido y trasladado a nuestra legislación. Por ello, es importante realizar un análisis más profundo acerca de las necesidades reales de nuestro sistema. Es fundamental identificar todas aquellas necesidades frente a las que nos encontramos y establecer posibles iniciativas, estrategias viables y objetivos concretos que deban ser contemplados por nuestra legislación.

2.5

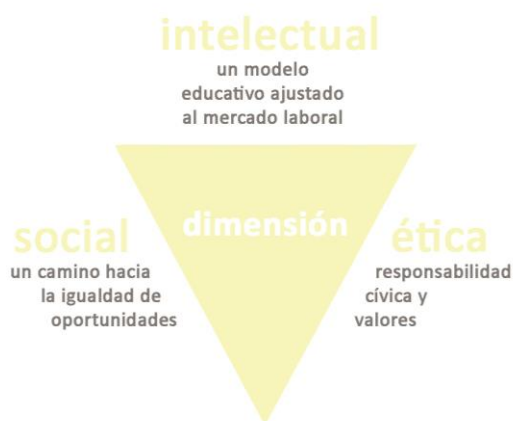
BASES PARA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO: LAS EXIGENCIAS DEL MUNDO ACTUAL

En apartados anteriores, se han señalado ciertos elementos que facilitan algunas de las claves para comprender la convulsión de este nuevo mundo, tan voluble y cambiante. Nos encontramos ante una aceleración que exige aprender de manera continua y veloz. Es aquí donde se encuentra el reto educativo. La escuela, debe preparar a los estudiantes para un futuro imprevisible donde el progreso y los avances tecnológicos no pueden advertirse. Por ello, la clave reside en un tipo de formación que conduzca a un aprendizaje autónomo e individual. Cada vez se habla más del *lifelong learning* o de la *learning society*, pues el aprendizaje nunca había sido tan importante como ahora (Sheskey, 2014, p.162). Definitivamente, aprender autónomamente y ser capaces de adaptarse a los avances del momento, son el mejor recurso de la inteligencia para sobrevivir y crecer, con garantías de éxito, en este tiempo de cambios incesantes. Preparar al alumnado para desarrollarse en este sentido, es fundamental y sienta las bases de lo que hoy se considera una buena educación. Todos los cambios que vienen aconteciéndose desde el siglo XX, han supuesto una contribución social, económica y política muy potente que, claramente, ha transformado nuestro escenario vital por completo. De este modo, se impone un replanteamiento del sistema educativo que, necesariamente, debe empezar a responder a una realidad muy distinta. En primer lugar, es importante esclarecer y delimitar las distintas dimensiones educativas que verdaderamente definen una buena enseñanza. Una vez delimitadas, deben regenerarse los programas de formación docente, dotándoles de herramientas para llevar a cabo los retos señalados en las distintas dimensiones. Se trata, sencillamente, de simplificar un modelo de actuación que sea sólido, consistente y este proyectado hacia el futuro.

En este proceso de replanteamiento y redefinición, es fundamental ofrecer una visión clara e inequívoca de las exigencias del mundo actual. Deben comenzarse a fijar metas y establecerse prioridades. El reto educativo, en este sentido, podría entenderse a partir de tres paradigmas o dimensiones que, claramente, recogen y tienen en cuenta los 17 objetivos que la “Agenda 2030” presenta para un desarrollo sostenible. La unión de estas tres dimensiones, en definitiva, conformaría una verdadera educación de calidad (Cloud, 2014, p. 139).

La primera de ellas, la dimensión social, trata de combatir la amenaza de la desigualdad. La mayoría de los casos de inadaptación y fracaso escolar, se encuentran en aquellas familias más vulnerables y con menos recursos. La educación, por tanto, debe disponer de herramientas que compensen estas brechas y garanticen una verdadera igualdad de oportunidades en el aula. Las circunstancias personales y sociales del alumnado no deberían ser un obstáculo para lograr el nivel académico esperado. Este objetivo, es fundamental en el desarrollo de una sociedad más justa y equánime. La segunda de ellas, es la dimensión intelectual o profesional, que señala la necesidad de proporcionar a los estudiantes las herramientas y competencias clave que van a precisar para desarrollarse, tanto profesional como personalmente. Y la tercera, es la dimensión ética, que tiene que ver con el desarrollo personal, los valores cívicos, el pensamiento crítico, la justicia social, la protección de los ecosistemas y, en definitiva, un desarrollo verdaderamente sostenible. La escuela, no debe limitarse a la enseñanza de ciertas materias, conocimientos o competencias. Debe extenderse el alcance de la educación. El objetivo, es prepararles para su vida adulta y formarles como ciudadanos responsables, favoreciendo e impulsando un mundo más sostenible y habitable. La Educación Primaria es, perceptiblemente, la etapa educativa más importante para esta formación de la persona.

FIGURA 3: PROCESO EDUCATIVO, LAS TRES DIMENSIONES.



(Elaboración propia a partir de Cloud, 2014)

2.5.1. LA DIMENSIÓN SOCIAL: UN CAMINO HACÍA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En la “Agenda 2030”, se exponen varios puntos que tienen especialmente que ver con la necesidad de hacer frente a la amenaza de la desigualdad. El objetivo 4 concretamente, manifiesta la necesidad de garantizar una educación de calidad que sea inclusiva y equitativa, promoviendo precisamente una igualdad de oportunidades en el aula que, visiblemente, va a ser determinante en la consecución de este punto (Naciones Unidas, 2015). Asimismo, objetivos como el 1, el 2 o el 3, hacen referencia a cuestiones que están íntimamente ligadas a ello:

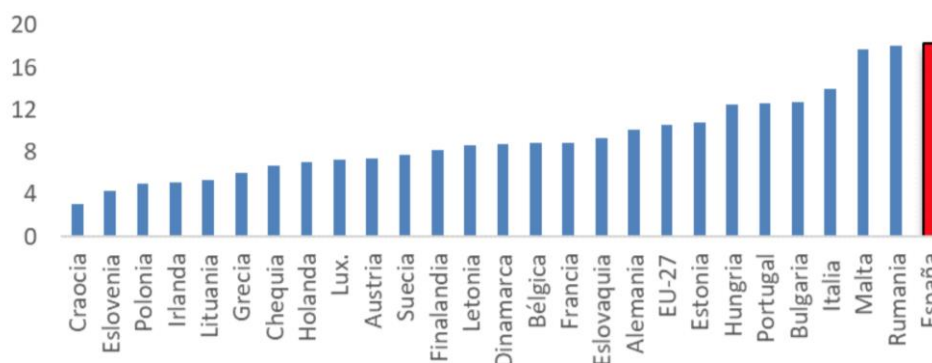
- Objetivo 1: Erradicación de la pobreza.
- Objetivo 2: Ponerle fin al hambre.
- Objetivo 3: Promover el bienestar de todos.

Es ciertamente imposible promover una mayor situación de bienestar social, poniéndole fin a la pobreza o el hambre, sin promover legítimamente una mayor igualdad. Por ello, los gobiernos, tanto en el plano nacional como en el marco internacional, deben impulsar reformas que atiendan con mayor eficiencia a las demandas de este siglo en este sentido. Lo cierto es que el origen socioeconómico de las personas, está condicionando directamente su bienestar en el futuro. Asumiendo pues que nadie debería quedarse atrás por razones ligadas a su origen social o económico, se acentúa la necesidad de apostar por una sociedad más cohesionada, justa e inclusiva.

En esta línea, cabe destacar que son precisamente los estudiantes procedentes de familias más vulnerables los que, mayoritariamente, están fracasando o abandonando sus estudios de manera prematura. Las cifras de abandono educativo temprano en España se refieren a aquellos jóvenes entre 18 y 24 años que, ciertamente, han decidido dejar de estudiar. Los datos y porcentajes alcanzados en este sentido, son altamente preocupantes en un país desarrollado como el nuestro. Se sitúan muy por encima de la media europea y, habiendo registrado uno de los peores datos de la historia en 2006 con un 30,3%, la situación sigue mereciendo un análisis riguroso y detallado. Ha de recalcarse una notable mejoría en este porcentaje que, visiblemente, ha pasado de un 30,3% a menos de un 20% registrado en el año 2017. Sin embargo, como puede observarse en las gráficas que se presentan a continuación, España sigue situándose a la cola de la Unión Europea en cuanto a esta cuestión se refiere (Eurostat, 2017).

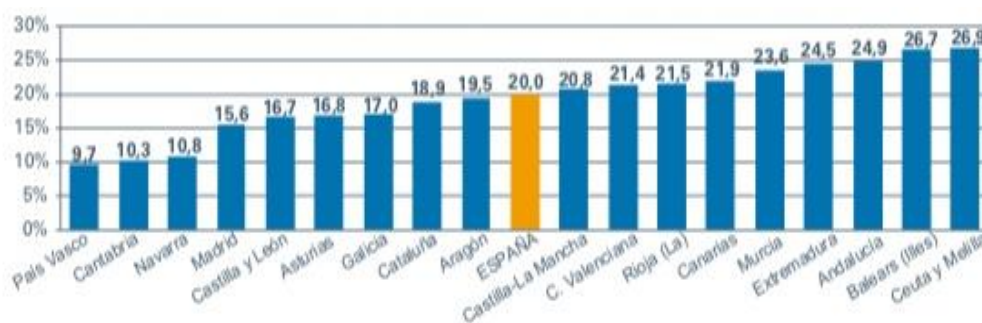
La Oficina Europea de Estadística va produciendo, a lo largo de los años, numerosos datos sobre los distintos países que componen la Unión Europea. A continuación, se muestra la tasa de fracaso escolar en dichos países en el año 2017:

Gráfico 2: Tasa de fracaso escolar en Europa (Eurostat, 2017)



Teniendo en cuenta que el presente trabajo de investigación no va a desarrollarse a nivel nacional, sino que delimitará su espacio de análisis a la Comunidad Autónoma de Madrid, parece relevante mostrar las diferencias que, ya en 2015, se vislumbraban concretamente en España.

Gráfico 3: Abandono educativo temprano – España (OCDE, 2015)



Los últimos datos obtenidos parecen mostrar una leve mejoría. No obstante, sigue siendo necesario afrontar la realidad, aplicando medidas que garanticen una mayor calidad educativa, un aumento del capital humano y, claramente, mayores niveles de escolaridad. El problema en este sentido, se amplifica cuando se trata de estudiantes que provienen de familias con menos recursos. Son quienes mayoritariamente están fracasando escolarmente. Esto pone en evidencia que, el sistema educativo español, no está respondiendo apropiadamente a una de sus labores más importantes, la promoción de igualdad y equidad social.

Esta igualdad en educación, en definitiva, se alcanza cuando las circunstancias personales o sociales de un individuo, no obstaculizan su progreso educativo. El origen social de los jóvenes y su entorno familiar, no deberían influir ni determinar sus resultados académicos y desarrollo escolar (OCDE, 2012). Sin embargo, numerosos estudios constatan precisamente lo contrario. De acuerdo a esta situación, muchos países de la OCDE, entre los cuales se encuentra España, se enfrentan hoy al importante y necesario reto de garantizar una verdadera equidad de oportunidades.

En España concretamente, las diferencias están siendo cada vez más significativas. Existe una brecha clara y evidente entre el alumnado que pertenece a entornos más vulnerables y el perteneciente a un nivel socioeconómico medio alto. Los casos de fracaso escolar, ciertamente, se concentran en aquellas familias más vulnerables y con menos recursos. De este modo, luchar contra las cifras de fracaso escolar significará, por ende, paliar también las crecientes desigualdades que se aprecian en nuestro país. En este sentido, la escuela debe ser considerada como una de las principales y más relevantes herramientas para lograr esa integración que tanto se está demandando.

Los sistemas educativos, deberían estar diseñados para garantizar que todos los jóvenes puedan alcanzar el máximo de sus capacidades, independientemente de su procedencia u origen social. La realidad es que el factor socioeconómico de las familias está íntimamente relacionado con la promoción de éxito o fracaso de los alumnos (Eurydice, 2015). Este dato, solo conduce a una mayor desigualdad social. Y por ello, es imprescindible ahondar en esta cuestión y construir una escuela que, visiblemente, intervenga desde edades muy tempranas y, con ello, logre que el origen social del alumnado no determine sus resultados escolares. Un país justo y responsable debe abogar por medidas que contribuya e influir en el sistema para que esto suceda.

Las personas que crecen en un ambiente socioeconómico desfavorable, presentan variaciones notables en el desarrollo cerebral. Según Kimberly G. Noble (2017), profesora de neurociencias y educación en la Universidad de Columbia, crecer en una familia con pocos recursos, hace algo más que dejar a millones de niños y adolescentes sin bienes materiales básicos. Este tipo de situaciones, tienen un impacto que va mucho más allá y potencian el riesgo de que el cerebro de un individuo pueda no desarrollarse al ritmo natural y racional en que lo haría estando en circunstancias normales (p.77).

Aquellos individuos que crecen en la pobreza, tienden a obtener peores resultados en un gran número de pruebas. Estadísticamente, son más propensos a no acabar la secundaria, a no ingresar en la universidad y a terminar obteniendo empleos precarios. No obstante, hasta la pasada década no existía más que una idea poco fundamentada sobre el verdadero impacto de la pobreza en el desarrollo del cerebro. Actualmente, los estudios que analizan la relación entre el estatus socioeconómico de una familia y la salud cerebral de los niños y niñas que viven en ella, son especialmente destacables. Se ha demostrado que las dificultades socioeconómicas se encuentran asociadas a tremendas diferencias en el tamaño, forma y funcionamiento del cerebro infantil. Cuando se habla de desarrollo cerebral, se hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo. Se mide a través de pruebas relacionadas con la percepción de las relaciones espaciales, la memoria de datos y acontecimientos, las facultades lingüísticas, la memoria a corto plazo o el control cognitivo (McLaughlin, 2016).

Son varios los estudios que, como *Nature Neuroscience* (2015), han coincidido en señalar que los niños con padres que ganan sueldos más elevados, suelen tener un hipocampo mayor. Esta parte del cerebro, desempeña un papel fundamental en la memoria y la formación de recuerdos. También se han examinado el tamaño y la forma de la corteza cerebral. Esta es la región externa y llena de circunvalaciones, que ejecuta la mayor parte del trabajo cognitivo pesado. En el estudio más extenso realizado hasta ahora, *Nature Neuroscience*, se analiza la estructura cerebral de 1099 niños de familias con condiciones económicas diversas y residentes en diez localidades diferentes. En este análisis, se reflejan datos especialmente relevantes. Los niños que procedían de familias con ingresos inferiores a 25.000 dólares al año, presentaban un 6 por ciento menos de superficie cortical, que aquellos niños en cuyos hogares se ingresaban sueldos superiores. Este tipo de correlaciones se han descubiertos en la mayor parte del cerebro, resultan más pronunciadas en las regiones asociadas al lenguaje, aquellas encargadas al control de impulsos y otras formas de autorregulación (Noble, 2017, p.78).

Así pues, el potencial de la pobreza para comprometer el desarrollo del cerebro infantil, lleva a numerosos profesionales a preguntarse cómo y a través de que herramientas se pueden mitigar y compensar dichas brechas de desigualdad. En este trabajo de investigación, se va a considerar la escuela como el principal agente transformador capaz de potenciar esa igualdad de oportunidades (p.79). Educar, requiere precisamente atender a la diversidad y las diferencias. Consecuentemente, la calidad en educación depende de la capacidad del profesorado para adaptarse a las necesidades de sus alumnos y atender esta pluralidad.

Se deben potenciar las habilidades y competencias de aquellos estudiantes más capaces y reforzar el apoyo de aquellos que van quedándose más atrás, tanto por motivos relacionados con el nivel socioeconómico de la familia como por cuestiones de carácter individual y personal. El profesorado debe ajustar su intervención a las particularidades de cada uno de ellos, corrigiendo así, los posibles desfases en el aprendizaje.

El objetivo es potenciar el carácter inclusivo e integrador que debe caracterizar a una verdadera educación de calidad. Es importante actuar de manera anticipada y preventiva, poniendo el foco en las primeras etapas formativas. Se trata de corregir este tipo de problemas en una etapa primaria, evitando tener que abordarlos más adelante cuando las dificultades sean mayores y ya no puedan ser compensadas tan fácilmente (Blanco y Ramos, 2009).

En España, la desigualdad está comenzando a exacerbar a la sociedad. Invertir en equidad e igualdad social, debe ser una prioridad, pues no solo compensa a las personas y la sociedad en general, sino a la economía en su globalidad. Reducir las cifras de fracaso escolar y, consecuentemente, la brecha de desigualdad en nuestro país, no solo supondría un aumento en el bienestar social, sino una mejor respuesta a la recesión y una gran contribución al crecimiento económico (OCDE, 2015). Alcanzar esta situación de equidad, implica el impulso de medidas educativas y, a continuación, van a detallarse algunas de las claves para lograr dicho propósito.

En primer lugar, es necesario empezar a construir un camino que lleve a la verdadera gratuidad de la enseñanza. Los libros, recursos tecnológicos y gastos adicionales, suponen un verdadero freno para aquellas familias con presupuestos más ajustados. Para crear una educación más comprometida con tal fin, se precisan todos los instrumentos legales posibles. Las tarifas y tasas de cualquier tipo deben ser eliminadas. A su vez, debe crearse un sistema que evite a las familias el pago de material académico. Existen países como Holanda, donde se han logrado medidas exitosas en este sentido. Los colegios compran los libros de texto y los alumnos que quieran pueden usarlos en forma de préstamo. Para ello, adquieren el compromiso de no subrayar ni escribir en ellos y cuidarlos con el máximo respeto. De lo contrario, pueden ser excluidos del programa en años sucesivos. Se trata de evitar obstáculos, que para las familias con menos recursos suponen un esfuerzo muy significativo (Charlot, 2008).

En segundo lugar, se precisa una consolidación de programas de intervención temprana, pues sus consecuencias son determinantes en el posterior rendimiento académico del alumnado. Numerosos estudios, han constatado que la brecha educativa tiene su origen antes de que los niños comiencen la enseñanza obligatoria. El periodo entre uno y tres años, es definitivo a la hora de desarrollar las llamadas competencias no cognitivas. Más adelante, entre los tres y los seis años, se desarrollan también procesos fundamentales. Se ha demostrado como estas competencias contribuyen y determinan en el individuo el éxito profesional y vital que adquiere en edades adultas. Por ello, la introducción de políticas que refuercen y apoyen el aprendizaje temprano para todos, deberían suponer una prioridad en países como España, centrados en mejorar la calidad y la equidad de su educación (OCDE, 2014).

Según el informe PISA, los niños que no participan en la educación infantil, tienen más probabilidades de obtener puntuaciones bajas en la distribución del rendimiento académico. A su vez, esta situación induce al fracaso escolar y, consecuentemente, a la tenencia de menos garantías para incorporarse a la vida profesional con éxito. Esta realidad, favorece visiblemente un aumento de las desigualdades sociales. Definitivamente, la estimulación en edades tempranas se ha vinculado a numerosas mejoras en el bienestar social de los individuos. Nos conduce también a una reducción de la pobreza, una mayor movilidad social y, concretamente, a un aumento de la movilidad intergeneracional que es fundamental en el progreso y desarrollo económico de cualquier país (OCDE, 2016).

Una educación de calidad en este periodo, se encarga de establecer los cimientos necesarios para desarrollar posteriormente un aprendizaje más sólido y exitoso. Se trata de potenciar las habilidades no cognitivas, optimizando el desarrollo del niño que no tiene dificultades y previniendo la aparición de déficits en niños con posibles problemas. Se trabaja la motricidad fina y la motricidad gruesa, con el fin de procurarles un mayor control de sus músculos y, por tanto, una mayor libertad en sus movimientos. Es fundamental estimular el lenguaje, emprendiendo un camino que les permita alcanzar una buena comprensión y expresión del mismo. También se desarrolla la estimulación personal, donde adquieren una autonomía e independencia que les permite desarrollar actividades básicas de higiene o alimentación (Eaker y Karhanek, 2012). Finalmente, debe señalarse una parte social que es especialmente relevante, pues proporciona a la persona aquellos elementos que, prioritariamente, son necesarios para adaptarse y ajustarse al medio en el que vive.

En España, los niños menores de seis años, no suelen encontrarse suficientemente estimulados. Llegan a la Educación Primaria con un desarrollo madurativo inferior al deseado. Esta falta de estimulación se aprecia, mayoritariamente, en aquellas familias con pocos recursos y menos favorecidas, lo que origina desde muy pronto, una importante brecha en la igualdad de oportunidades. La dificultad no reside en el alcance de esta etapa educativa, pues España es uno de los países con mayor cobertura en educación temprana. Sin embargo, esta educación llega poco a las familias más desfavorecidas. Es aquí donde se encuentra la clave del problema. En este sentido, además de atención en las aulas, son necesarias intervenciones de apoyo a las familias. El objetivo no es garantizar el acceso a estos niveles educativos, al menos no es el único. Se precisan también importantes procesos informativos para que las familias comprendan la relevancia de este periodo educativo (Esteve, 2003).

Es fundamental que las familias con menos recursos, dispongan de suficiente información sobre los beneficios de acudir a la escuela en edades tan tempranas, pues son ellos quienes más pueden beneficiarse de dicha etapa educativa. Se ha evidenciado que las familias en una situación de mayor vulnerabilidad, son las que menos estimulan a sus menores en el hogar. De este modo, se pone en evidencia que son precisamente estos niños quienes más podrían beneficiarse de dicha etapa educativa. Así pues, proporcionar apoyo de forma temprana a los estudiantes que pertenecen a entornos más desfavorecidos, supone también una manera efectiva de favorecer la equidad e igualdad en nuestro país (Hanushek, 2015).

En tercer lugar, es preciso revisar el impacto de la repetición de curso, pues sus efectos sobre la equidad y la igualdad no están siendo precisamente positivos. Después de constatar que los resultados de un estudiante no han sido óptimos, la repetición de curso tiene como objetivo la mejora de sus destrezas y resultados académicos (Guita, 2018). Sin embargo, es necesario revisar profundamente el sistema actual de repeticiones, pues está siendo la herramienta esencial por la que se canaliza el fracaso escolar y uno de los principales desencadenantes de abandono educativo temprano.

Es necesario revisar profundamente cómo nuestro modelo educativo está gestionando esta cuestión, pues como se ha mencionado con anterioridad, parece estar exacerbando precisamente las desigualdades que pretenden disminuirse y acrecentando el abandono escolar (Fink, 2000). Presumiblemente, el objetivo debería ser justo el contrario. Las medidas de apoyo para el alumnado con bajo rendimiento deberían paliar y mitigar dicha situación.

España, es el país de Europa con más repeticiones acumuladas a lo largo de la vida escolar de sus jóvenes. Las tasas alcanzan un 32% de repeticiones anuales. En el conjunto de España, solo el 83,5% de los alumnos de 12 años están escolarizados en el curso que les corresponde por edad, sexto de Educación Primaria. Es decir, el 16,5% de los niños españoles ya con 12 años sufre un retraso en su formación. Ante esta situación y tratando de proporcionar ciertos apoyos que sirvan como alternativa antes de tomar la decisión de repetir un curso escolar, se adoptan algunas medidas como la recuperación. A través de ella, pueden alcanzarse los requisitos necesarios para promocionar. Por otro lado, se establece la imposibilidad de repetir curso más de una vez durante la Educación Primaria, pues más que mitigar, se agravaría la situación (Eurydice, 2011).

En este sentido, también es importante conocer los agentes que participan en esta decisión. En España, como se menciona en otro apartado, se encarga el profesorado. El papel del director, aunque tiene menos influencia también es significativo. El claustro puede pedir el consejo de agentes externos y personal psicopedagógico, pero estos no tienen autoridad en la toma de decisiones. Estas medidas, varían considerablemente en los distintos países europeos.

A pesar de que las normativas son similares, las tasas de repetición de curso son muy dispares entre unos países y otros. En aquellos con tasas muy altas, predomina la idea de que la repetición de curso es beneficiosa para el alumnado. España, es uno de estos países donde la tasa de repetición es elevada y persiste la creencia de que dicha práctica es conveniente para el alumnado (OCDE, 2012). No obstante, parece no estar teniendo resultados muy positivos.

Paradójicamente, la repetición de curso más que suponer una solución está constituyendo en muchas ocasiones, un incentivo para la desmotivación de alumnos y profesores. Un número significativo de repetidores poco estimulados en el aula, suele generar también efectos muy negativos para el grupo. La solución no se encuentra en separar a unos y otros, sino en reducir dichas repeticiones. El objetivo es la implantación de medidas preventivas.

Los centros deben disponer de herramientas pedagógicas de apoyo para corregir esta realidad, pues además del coste social, la repetición tiene consecuencias económicas importantes. Según estimaciones de la OCDE, cada repetidor supone un 8% más del gasto total en educación. En términos económicos, se dedican unos 2500 millones de euros a la repetición de curso, dinero que se podría emplear para financiar medidas preventivas (OCDE, 2014).

Finalmente, es necesario señalar la importancia de adoptar un currículo más flexible, que permita modelos de educación más personalizados e individualizados, y que a su vez, permitan al profesorado ajustarse a las necesidades de cada alumno. Muchos de los problemas académicos en primaria, pueden detectarse con rapidez en modelos educativos más personalizados. En muchas ocasiones, son dificultades vinculadas a la falta de elementos básicos, hábitos de estudio o conductas y rutinas equivocadas. Con una atención docente más individualizada, este tipo de complicaciones pueden superarse en pocos meses. No obstante, es incuestionable que la reducción de las ratios en el aula favorecería enormemente esta atención más particularizada (Galdón, 2013).

Igualmente, es fundamental elaborar y establecer un programa bien definido y dedicado a ello, con un equipo docente que asuma la responsabilidad de tutelar personalmente a dichos alumnos. La voluntad del profesorado no es suficiente, pues es altamente improbable llegar a los veinticinco niños del aula y ofrecerles al mismo tiempo, una atención especial a todos aquellos que lo necesitan. Se precisa un proyecto concreto que contemple la fase de diagnóstico y evaluación inicial, los espacios y tiempos dedicados a la atención personal, las actuaciones específicas con el alumnado y la familia, y a su vez, los procesos y protocolos de seguimiento. Para todo ello, también se pretende lograr una flexibilización de los currículos. En este contexto de integración e inclusión, donde el profesorado debe adaptarse a las necesidades y capacidades del alumnado, es necesario promover una educación menos rígida (Úbeda, 2018).

La educación se enfrenta a un principio ético fundamental, debe garantizar que los conocimientos, competencias, habilidades y destrezas que logran las personas, dependan de su esfuerzo y no de su origen social o familiar. La meritocracia en este sentido, adquiere un papel fundamental. La escuela debe ser entendida como uno de los principales mecanismos de integración social. Para ello, es necesario que el colectivo docente posea la capacidad de ajustar su intervención en el aula a las necesidades educativas y particularidades de cada alumno. Se trata de encajar y adaptar el currículo y sus contenidos al alumnado, favoreciendo así, su aprendizaje y su progreso escolar (Rizvi y Lingard, 2013). De este modo, se expone el camino para emprender un nuevo futuro para la profesión docente y su consecución en la justicia social y la prosperidad global. Hay mucho en juego y es preciso reducir la brecha de desigualdad que se aprecia en España en nuestros días.

Para ello, deben analizarse las posibilidades que ofrece la educación. Es necesario examinar la situación con rigor y ofrecer soluciones viables e innovadoras, pues las diferencias que se marcan entre los individuos que fracasan o abandonan prematuramente la escuela y los que continúan sus estudios con normalidad, son especialmente notables. La mala inserción laboral, el desempleo y la exclusión social, se identifican generalmente con aquellos que han fracasado o abandonado prematuramente la escuela. En este sentido, la educación debe replantearse algunas de sus prioridades y considerarse como una de las herramientas más poderosas para alcanzar mayores niveles de igualdad y equidad social (Bolívar, 2010). Si se logra una importante reducción en las cifras de fracaso escolar, se alcanzará una sociedad con un mayor nivel formativo, y por tanto, personas más preparadas para enfrentarse al mundo actual.

El acceso a la educación y la igualdad de oportunidades dentro de ella, siempre se ha vinculado al fortalecimiento de la movilidad social. Esta movilidad, está sujeta a la teoría de las clases sociales y la meritocracia. Hace referencia a los movimientos o desplazamientos que efectúan los individuos, dentro de un determinado sistema socioeconómico. En este sentido, una educación que tenga en cuenta la meritocracia y potencie al máximo las capacidades de todos sus alumnos, estará compensando niveles de desigualdad social, económica o cultural fundamentales. Sin duda, ofrecer un sistema que sea capaz de compensar dichas desigualdades, es una cuestión prioritaria en la agenda educativa española (Hanushek, 2015). Así pues, resulta esencial analizar el problema de la desigualdad y la necesidad de concebir la educación como una herramienta que logre mayor equidad.

Se trata de construir un sistema educativo que forme a los individuos por igual, logrando extraer el máximo de sus capacidades intelectuales y posibilidades personales. Hay que intervenir logrando que los factores familiares, económicos o características individuales del alumno, no sean un obstáculo para desarrollarse exitosamente. De lo contrario, adquirir una formación insuficiente, supone una inmediata reducción de oportunidades a la hora de enfrentarse al mundo actual, a su vida personal y al mercado laboral. En aquellos países donde la educación tiene gran reconocimiento y valoración social, no existen grandes diferencias entre escuelas de éxito y escuelas más vulnerables. Así pues, es necesario un desarrollo exitoso de esta primera misión social, construyendo un camino que lleve a la igualdad y la equidad social. Este camino y el objetivo de lograr una escuela inclusiva, pasa necesariamente por las cuestiones que en este apartado se han ido abordando (Jinés, 2004).

2.5.2. LA DIMENSIÓN INTELECTUAL Y PROFESIONAL: EL IMPACTO DE UN MODELO EDUCATIVO AJUSTADO AL MERCADO LABORAL

Las innovaciones tecnológicas, el fenómeno globalizador, las ciencias de la información o las nuevas formas de comunicación, han modificado por completo nuestro escenario vital. Nos relacionamos de manera distinta, producimos con técnicas diferentes y el mercado de trabajo se ha transformado por completo. Las sociedades y economías europeas, en definitiva, están experimentando importantes innovaciones digitales y tecnológicas, además de cambios demográficos y en el mercado laboral. Ante estos cambios y esta complejidad en los perfiles profesionales, las competencias y saberes que un joven debe aprender en la escuela, son muy diferentes a las de antes. Los nuevos modelos de producción, han originado nuevos requerimientos para los trabajadores y se necesita una formación cada vez más amplia.

La realidad es que muchos de los puestos de trabajo actuales no existían hace una década y, ciertamente, en el futuro se crearán numerosas formas de empleo que ni siquiera imaginamos en este momento. De hecho, en el «Libro Blanco sobre el futuro de Europa», la Comisión destaca que, probablemente, la mayoría de los niños que comienzan la Educación Primaria ahora, acaben trabajando en nuevos tipos de empleo que no existen todavía (Comisión Europea, 2017). La educación, por tanto, debe asumir procesos de actualización constante y responder a estas nuevas demandas. Se requerirá una inversión masiva en capacitación y un replanteamiento profundo de los sistemas educativos (OCDE, 2015a). Como se ha señalado al inicio de este trabajo de investigación, la educación y la formación son parte de la solución para conseguir que más personas ocupen puestos de trabajo dignos y poder así responder apropiadamente a las capacidades que requiere la economía. Se precisan personas altamente cualificadas y competentes para el siglo XXI.

La “Agenda 2030”, en este caso, señala otros tantos objetivos encaminados a construir precisamente un sistema educativo que, verdaderamente, dote a los estudiantes de todas estas competencias. El objetivo 8 concretamente, manifiesta la necesidad de promover un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, a través del pleno empleo. Habiendo ya señalado en la introducción que, claramente, para intervenir en el mercado de trabajo y hacerlo más eficiente, se precisa algo más que una serie de medidas en el campo educativo, en este capítulo van a analizarse las importantes posibilidades que se ofrecen a través de la educación (Naciones Unidas, 2015).

En este documento, se exponen otros objetivos que también están íntimamente relacionados con ello. El objetivo 9, por ejemplo, alude a la necesidad de construir infraestructuras resistentes y promover una industrialización más inclusiva y sostenible, así como a fomentar la innovación y creatividad de las personas. Asimismo, el objetivo 17 hace referencia a la necesidad de revitalizar alianzas de carácter mundial, pues la globalización impone una interacción entre países que debe ser atendida. Las personas deben estar capacitadas para asumir todas estas novedades. De lo contrario, hay pocas posibilidades de crecer económica, política, cultural y socialmente en el siglo XXI (UNESCO, 2016). La realidad es que todos los objetivos planteados en la “Agenda 2030”, están íntimamente relacionados y dependen unos de otros. Todos ellos, con un objetivo principal, la necesidad de un desarrollo ciertamente más sostenible (Naciones Unidas, 2015).

El problema del desempleo en España lleva suponiendo, a lo largo de esta década, una importante alarma social. Tras haber experimentado una gran recesión, parece que se ha comenzado a vislumbrar un crecimiento medio del 2,5% en los últimos años. No obstante, sigue siendo difícil reducir las cifras de desempleo, conseguir un aumento del bienestar y del PIB per cápita y, sobre todo, generar un crecimiento económico que sea más inclusivo y equitativo. El sistema educativo, como ya se ha mencionado, dentro de sus responsabilidades, debería adoptar medidas que dirimieran la situación (Blanchard, 2017).

Así pues, la educación y su vinculación a la economía global y el mercado de trabajo, está ocupando gran parte del debate educativo. Suele ser una cuestión especialmente recurrente en momentos de crisis económica. No obstante, ya en los años sesenta era una de las grandes preocupaciones del momento. Comenzaba entonces el auge de la teoría del capital humano. La política procuraba encargarse de introducir medidas que pudieran acercar el sistema educativo a las demandas del mercado de trabajo. La idea central, giraba en torno al convencimiento de que cuanto mayor fuera el bagaje educativo de un individuo, mayor crecimiento económico poseería, tanto a nivel individual como social. La premisa fundamental de esta teoría, sigue teniendo su auge en nuestros días (Hargreaves y Fullan, 2014). Sin embargo, están comenzando a derribarse ciertos pilares que sustentan la misma. En la actualidad, podemos encontrar muchas personas que, con un alto nivel formativo, están encontrándose dificultades para desenvolverse profesionalmente. En este sentido, no estaría cumpliéndose dicha teoría del capital humano. Hay algo que no está funcionando como debería (Martínez, Elboj y Larena, 2012). Parece necesario ampliar la perspectiva y extender la visión del problema.

Hasta ahora, las carencias formativas se habían identificado solamente en aquellos individuos que fracasaban o abandonaban sus estudios prematuramente. La acumulación de fracasos académicos, culminaba en el abandono educativo temprano. Y a su vez, este abandono suponía una carencia importante en ciertos conocimientos y competencias, que entorpecían profundamente una inserción normal en el mercado de trabajo (Ministerio de Educación, 2010). Estos obstáculos en su incorporación al mundo profesional, conducían directamente a la pobreza y la exclusión social. Sin embargo, actualmente nos encontramos ante una nueva problemática. Las personas que sufren situaciones de pobreza o exclusión, no tienen por qué ser personas con poca cualificación. Existe un número muy significativo de individuos, que con un alto nivel formativo, está encontrándose con enormes dificultades para desarrollarse profesionalmente.

La realidad es que todas las innovaciones que han acontecido, están imponiendo una adaptación social que no todo el mundo se ve dispuesto a desarrollar. Muchos centros, no se ven preparados para afrontar tantos cambios y tanta transformación social. No se sienten cómodos ante esta aceleración de sucesos y van quedándose atrás, en un camino que prospera cada vez con mayor celeridad. Si los centros educativos no se actualizan y regeneran, los individuos que se forman en ellos tampoco lo harán. Son las escuelas quienes primero han de asimilar esta transformación, actualizando los aprendizajes de aula y adecuando los métodos de enseñanza. De lo contrario, las personas terminarían sus estudios de manera exitosa pero, sin embargo, no estarían preparados para desarrollarse con garantías de éxito en el mundo en el que viven. Es aquí donde se encuentra el problema más estructural.

Los problemas de desempleo, ya no están únicamente identificados con el alumnado de bajo rendimiento. En la actualidad, la mala inserción laboral no está recayendo exclusivamente sobre aquellos individuos con menor cualificación. Existe un porcentaje muy elevado de individuos que, como ya se ha señalado, tienen un alto nivel formativo y grandes dificultades para incorporarse al mundo profesional (Hanushek, 2015). Los círculos de pobreza y exclusión social, acogen hoy a personas que han cumplido con sus responsabilidades escolares y académicas. Son individuos que se ven injustamente abocados a situaciones de pobreza y precariedad que, más adelante, son muy difíciles de corregir. La exclusión, supone una ruptura inmediata entre la persona y la sociedad. Y cuando estos lazos se rompen, la inserción y la inclusión de estos individuos, es todavía más compleja. Este es el motivo por el que se acentúa la importancia de apostar por medidas preventivas en lugar de arriesgar y precisar medidas compensatorias en un futuro.

Esta realidad, por tanto, debería ser ampliamente estudiada desde la investigación educativa, la sociología y la economía, pues la huella de fracaso se sitúa actualmente mucho más allá del alumnado que, por el motivo que sea, fracasa o abandona sus estudios prematuramente. La transformación y reforma que debe realizarse es ciertamente más global. Asumiendo pues las consecuencias que tiene esta problemática, no pueden mantenerse estructuras y objetivos que fueron diseñados hace décadas para responder a una época muy distinta a la de ahora. Multitud de estudiosos como Ken Robinson (2009), señalan una y otra vez la gran disparidad que existe entre lo que se aprende en el aula y las necesidades sociales que existen fuera de ella. El sistema educativo debe, claramente, dar respuesta a las nuevas demandas sociales, establecer nuevas prioridades e identificar nuevos objetivos (Trohler y Baur, 2012).

Lo cierto es que el mercado de trabajo está demandando competencias que la escuela no está ni siquiera teniendo en cuenta y, por tanto, los individuos terminan sus estudios con una preparación insuficiente, que dificulta claramente su desarrollo profesional. Es especialmente preocupante que un país desarrollado como España, no esté respondiendo adecuadamente a esta situación. No podemos permitirnos un escenario semejante, pues se entiende que una sociedad dotada de altos niveles de capital humano, es determinante para influir positivamente en el funcionamiento del mercado laboral, hacer frente a la recuperación de la crisis y garantizar un buen desarrollo tanto económico como social. Por el contrario, una sociedad con bajos niveles de educación, está abocada a competir en sectores de escaso valor añadido y sueldos muy inferiores a los deseados. Parece innegable que la educación se ubica justo en la raíz de todo progreso de cambio (Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012).

Por ello, hay que establecer ciertas bases que permitan comprender las necesidades más inmediatas del sistema educativo español. Habiendo manifestado ya el reto de reducir las brechas de desigualdad que acaece en España, teniendo en cuenta el análisis y estrategias que se señalan en el anterior apartado, parece el momento de analizar también su reto más económico, es decir, su dimensión más intelectual y profesional. La buena inserción de los jóvenes al mercado laboral, depende de ello (Graño, 2017). Para que esto suceda, es imprescindible hacer una exhaustiva revisión de las competencias que actualmente se están requiriendo para tal fin y, consiguientemente, dotar al alumnado de las mismas en su etapa escolar. De lo contrario, será difícil que la ciudadanía se realice personal y profesionalmente, así como tampoco se logrará el bienestar social que se está esperando.

Desde una perspectiva general, hay algunas cuestiones que, quizás por la cantidad de bibliografía que existe sobre ellas, son más populares y demandadas que otras. La capacidad de transmitir, por ejemplo, es determinante. Ante esta globalización, dominar ciertas habilidades de comunicación, tanto oral como escrita, se ha convertido en una herramienta fundamental. A su vez, los idiomas ocupan un papel central en el marco educativo, pues tendemos a una sociedad multicultural y de entornos cada vez más globalizados. La era digital, demanda también una alfabetización tecnológica que es primordial dominar. Asimismo, existen otras cuestiones de fondo que están cada vez adquiriendo más relevancia, tales como el fomento de la creatividad, la cooperación, el trabajo en equipo, el tan reiterado espíritu emprendedor, el pensamiento crítico o la capacidad de análisis. Ahora bien, para un análisis riguroso de todas estas cuestiones, debe existir una estructura más amplia desde la cual pueda abordarse el tema adecuadamente.

Cualquier análisis que se realice sobre su recorrido, debe estar apoyado no solo en autores que, como Antonio Bolívar (2010) hacen una profunda revisión conceptual del asunto, sino también sobre el respaldo europeo que existe en este sentido. La Unión Europea, recomienda en 2006 a todos los Estados miembro la incorporación de ocho competencias clave que, visiblemente, están de acuerdo a lo que la sociedad del conocimiento, la globalización, la revolución tecnológica y, en definitiva el siglo XXI, están demandando. Lo cierto es que el término “competencia” lleva siendo ampliamente estudiado desde hace muchos años. Sin embargo, no fue hasta este mismo año, el 2006, cuando se promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE) que, asimismo, incluyó estas ocho competencias clave en el currículo de la educación obligatoria española, pasando así a constituir el verdadero núcleo curricular de la etapa de educación básica. Estas ocho competencias, fueron puestas en relación con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada una de las áreas del currículo, subrayando el carácter integrador que su desarrollo debe siempre poseer (UNESCO, 2016).

Sin embargo, parece que aún no se ha superado el concepto genérico de competencia que, claramente, está por encima de las asignaturas. Estas deberían estar pensadas en función de las competencias. Es decir, el currículo no debería estar diseñado pensando en aquellas asignaturas que deben impartirse en la Educación Primaria, sino en función de las competencia clave que, visiblemente, han sido establecidas de acuerdo a lo que en la sociedad actual se demanda. No obstante, los centros educativos siguen encontrándose con dificultades para desarrollar un tipo de educación que, verdaderamente, este basado en estas competencias clave.

La cultura educativa que tenemos, insta a pensar en una estructura curricular dividida en asignaturas y, consiguientemente, los maestros y maestras de Educación Primaria suelen impartir las materias de toda la vida y, además, añaden algunas de estas competencias en su trabajo de aula. Al final, se acaban percibiendo como una sobrecarga curricular que no es posible atender en su totalidad. Ciertamente, este no es el objetivo.

Debería lograrse un sistema que realmente estuviera basado en estas competencias y, razonablemente, evaluara a los discentes en función de las mismas. Quizá así se reducirían las cifras de fracaso escolar. Evidentemente, no se trata de realizar el cambio esperando que dichos datos mejoren, sino que probablemente haya una parte importante de estudiantes que, este fracasando escolarmente, debido a la disparidad tan significativa que existe entre lo que trabaja en el aula y la realidad fuera de ella. Sería importante que, sin olvidar los contenidos de las asignaturas tradicionales, se situarán las competencias en un plano verdaderamente central. Son las que, ciertamente, les van a brindar a los estudiantes más oportunidades en su desarrollo, tanto personal como profesional. Llegados a este punto, parece necesario exponer las ocho competencias clave a las que se ha hecho referencia (Naciones Unidas, 2015).

FIGURA 4: COMPETENCIAS CLAVE



Elaboración propia a partir de (Bolívar, 2010).

El marco de referencia europeo, ofrece para cada una de ellas una breve explicación que, visiblemente, incluye dos elementos principales. Por un lado su definición y, por el otro, los conocimientos, capacidades y actitudes específicas que van a precisarse en el desarrollo de cada una de estas competencia en cuestión. De esta forma, se subraya la necesidad de velar por una educación que ponga a disposición de todos los jóvenes los medios para prepararlos para su vida adulta, sentando así las bases para un tipo de aprendizaje permanente que va a ser fundamental a lo largo de sus vidas.

Ante el vertiginoso avance tecnológico y semejante revolución de cambios, el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida, se ha convertido en una necesidad para toda la ciudadanía. Constantemente, necesitamos mejorar nuestras competencias, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad, sino también para tener éxito en un mundo laboral que evoluciona sin cesar. En el *lifelong learning programme*, la Educación Primaria es fundamental precisamente por eso, porque es la base de cualquier aprendizaje futuro (Comisión Europea, 2017). Desarrollarse con garantías de éxito en este modelo de sociedad, dependerá en gran medida de cómo se hayan trabajado dichas competencias en esta etapa educativa. A continuación, va a ofrecerse un breve apartado para cada una de estas competencias.

2.5.2.1. Competencia 1: La comunicación en la lengua materna

En primer lugar, se comienza con aquellas competencias relativas a la comunicación. Parece un objetivo cumplido, pues prácticamente cualquiera termina su formación capacitado para expresarse y comunicarse con el resto de la sociedad. Sin embargo, parece importante remarcar que este no es el objetivo, pues el reto educativo va mucho más allá. Un mundo tan globalizado como el actual, requiere de individuos capaces de dominar el lenguaje y la comunicación, hasta lograr niveles de liderazgo y persuasión que resultan fundamentales. La oratoria no es un don, ni algo que poseamos. Es una competencia que puede ser desarrollada y que la educación debe proveer a sus alumnos. Hablar en público, no solo mejora las habilidades de comunicación, sino que también ayuda a aumentar la confianza de los más pequeños. Gracias a la oratoria, se logran otras habilidades importantes relativas a la organización, la argumentación, el debate o la defensa de sus propias ideas y creencias. A través de ella, se canaliza una vía esencial para desarrollar su personalidad (Bolívar, 2010).

Aprender a redactar correctamente o hablar en público, no son elementos a los que se les esté dando un lugar central en dicho currículo. En cualquier aula española, se vislumbra el miedo escénico del alumnado al verse forzado a salir a la pizarra y presentar o exponer algún tema en concreto. Los alumnos llegan a etapas de secundaria y bachillerato, sin saber redactar con un mínimo de organización, cohesión y coherencia. Generalmente, tampoco son capaces de enfrentarse a una presentación o debate en público, ni a exponer y argumentar sus propias ideas (Úbeda, 2018). Debe procurarse un modelo educativo más sensible en este sentido.

Muchos profesionales aseguran que ser competentes a la hora de comunicar es casi más importante que la carrera universitaria que se haya estudiado. De hecho, a lo largo de la historia, muchos de los problemas sociales que han acontecido están relacionados con la comunicación. Por ello, los estudiosos del tema le confieren tanta importancia. Estas habilidades comienzan a formarse desde la niñez y es, precisamente en etapas educativas tempranas, cuando se debe intervenir. El proceso de enseñanza-aprendizaje es la plataforma idónea para contribuir a la formación integral de las personas, para favorecer su desarrollo pleno y su participación activa en la sociedad del siglo XXI, prepararlo y nutrirlo de conocimientos para que sea capaz de transformar la sociedad. Estas habilidades, además de resultar imprescindibles en el ámbito profesional, también son de vital importancia para el desarrollo social (OCDE, 2012). Es por ello, que se hace cada vez más ineludible el interés y estudio de la comunicación.

En la actualidad, existen múltiples referencias y autores que ya han definido y estudiado la importancia de la competencia comunicativa. Proporcionan distintas concepciones, análisis y enfoques conductistas, psicolingüísticos, cognitivistas, constructivistas o histórico culturales. Todos ellos, aunque difieren en ciertas concepciones, tienen puntos coincidentes y existe una significativa unidad de criterios. La comunicación, es fundamental tanto en el ámbito profesional, como en el marco personal y social.

La noción de habilidades comunicativas hace referencia a cuatro cuestiones fundamentales, hablar, escuchar, leer y escribir. Si el objetivo es lograr un verdadero dominio del lenguaje, el trabajo de estas cuatro dimensiones permite el alcance de habilidades de comunicación muy potentes. La dificultad para potenciar dichos aprendizajes en la escuela, radica en la disparidad que existe entre los propósitos que se persiguen en el aula para leer y escribir y los objetivos que orientan la lectura y escritura fuera de ella. Para la escuela, la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, como también el desarrollo de las habilidades de escucha y habla, no deben representar sólo propósitos de carácter curricular: deben convertirse en herramientas que apoyan la construcción colaborativa de conocimientos y desarrollar el pensamiento. En definitiva, aunque distingamos entre cuatro habilidades comunicativas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación (Hattie, 2015).

Las habilidades comunicativas juegan un papel determinante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. No solo son fundamentales para lograr un buen desarrollo profesional, también son la base de un rendimiento académico exitoso. Resulta complejo desarrollar habilidades intelectuales o profesionales si existen problemas con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Estas son necesarias para realizar una correcta asimilación del conocimiento, pero además condicionan al individuo y lo nutre de herramientas para su desempeño como futuro profesional y en su interacción social. Así pues, adquirir ciertas habilidades comunicativas es claramente el punto de partida para el buen desarrollo de otras competencias básicas.

2.5.2.2. Competencia 2: La comunicación en lenguas extranjeras

Además de estas competencias lingüísticas, España se encuentra ante el reto de lograr un sistema educativo que responda al bilingüismo que se está demandando en el siglo XXI. Ya no basta con saber comunicarse y expresarse adecuadamente en la propia lengua. Actualmente, se precisan individuos capaces de dominar otros idiomas, pues tendemos al desarrollo de sociedades absolutamente plurilingües. La globalización, no significa únicamente la movilidad del capital, sino también la movilidad de las personas. Para desenvolverse en un mundo tan interconectado, es fundamental dominar otras lenguas, pues es evidente que el manejo de un solo idioma ya no es suficiente. La capacidad de ser bilingüe o multilingüe, es cada vez más necesaria para el estudio, el trabajo o incluso la convivencia y las relaciones sociales. La Unión Europea señala la necesidad de dominar al menos dos lenguas extranjeras, siendo una de ellas el inglés. La realidad es que uno de los principales factores que influyen en el acceso a mejores oportunidades laborales, es el dominio de este idioma. Más allá de cualquier consideración ideológica, esta lengua se ha convertido en una puerta de acceso directo a la tecnología, la ciencia y el conocimiento. Además, en la comunicación que se establece entre personas de diferentes nacionalidades, el inglés ya es concebido como un idioma universal (Windschitl, Thompson y Braatem, 2011).

Esta situación en España, comporta una nueva realidad lingüística, pues la enseñanza del inglés nunca ha destacado especialmente. Actualmente, las escuelas adquieren la obligación de proporcionar al alumnado un verdadero dominio del idioma, entendiendo que este va a ser determinante en su futuro. Desde hace pocos años, esta creencia se ha visto reflejada en la gran mayoría de los centros educativos españoles, pues se ha adelantado la enseñanza del inglés al primer ciclo de Educación Primaria y, en algunos casos, hasta infantil. Se entiende que el dominio de este idioma multiplica las oportunidades laborales de los individuos. No importa el campo de trabajo, el inglés aporta siempre numerosas ventajas y mejora la situación laboral de las personas. Por ello, se ha consolidado el auge de los modelos de enseñanza bilingüe y se han empezado a instaurar ambiciosos proyectos para potenciar este tipo de enseñanza. Las numerosas medidas que se establecen para lograr dicho objetivo, expresan y reflejan claramente la preocupación de las autoridades educativas por alcanzar niveles aceptables en este tipo de competencias lingüísticas (Ministerio, de Educación, 2013). Sin embargo, muchos profesionales manifiestan su descontento ante este proceso y señalan que no se está desarrollando adecuadamente.

La incorporación de estos proyectos, debe ser estudiada con detenimiento para poder construir un camino que, verdaderamente, logre la capacidad en el alumnado para manejarse a través de las lenguas extranjeras con seguridad y fluidez. Lo cierto es que las medidas y proyectos establecidos, no están resolviendo los problemas históricos que posee nuestro sistema educativo ante esta cuestión. La mala posición que ocupamos en lo que se refiere al dominio del inglés es evidente y las horas asignadas a su enseñanza están siendo irrelevantes. Teniendo en cuenta la carga horaria que se le asigna actualmente, no se están logrando los resultados esperados. En este sentido, parece que adelantar la enseñanza del inglés no es suficiente. Más aún, cuando el profesorado que imparte esta asignatura no posee la suficiente preparación para desarrollar debidamente dicha labor. Por eso, esta cuestión sigue recorriendo todos los ministerios de educación, preocupa a los profesionales de los centros educativos, supone el centro de muchos estudios psicolingüísticos y ocupa un papel fundamental en las investigaciones relativas a la enseñanza y el mercado laboral.

Muchas investigaciones, apoyan la existencia de una competencia subyacente, común al uso de todas las lenguas, que es lo que hace a una persona bilingüe o multilingüe. Esta competencia, tiene que ver con notables habilidades metacognitivas (Cenoz y Jessner, 2000). Así pues, parece que además de diseñar planes de formación bilingüe, también hay que trabajar ciertas habilidades, que fortalecen, potencian y facilitan el camino para adquirir dicho aprendizaje. El profesorado debe estar correctamente formado y se deben marcar ciertos objetivos comunes que conduzcan y guíen estos procesos por el camino adecuado. El colectivo docente y todas aquellas personas implicadas en la enseñanza de una segunda lengua, deben asumir y entender que el desarrollo de las capacidades lingüísticas relativas a la producción y la comprensión del idioma, remiten no solo al aprendizaje de dicha lengua, sino también al dominio de habilidades metacognitivas y la comprensión de su uso. Ambos elementos son fundamentales para lograr este objetivo.

Así pues, parece que existe una necesidad inmediata de estudiar detenidamente aquellos análisis sobre bilingüismo que puedan ayudar a mejorar los programas actuales. Una de las claves fundamentales reside en la creación y diseño de planes de formación docente más amplios y especializados. El profesorado debe conocer debidamente las herramientas de las que dispone y cuál es la evidencia existente sobre ciertos métodos en este sentido (Magdaleno, 2013).

2.5.2.3. Competencia 3: La competencia matemático – científica

La competencia matemática, es aquella que se precisa para resolver problemas cotidianos, empleando el cálculo mental y escrito. Es un tipo de competencia en la que el proceso se valora y enfatiza mucho más que el resultado. Se utilizan modelos de pensamiento, tanto lógico como espacial, así como de representación, tablas, construcciones, gráficos o diagramas. En la alfabetización matemática, es esencial la comprensión del sentido numérico, el valor de los números o la alfabetización operacional, pero lo más importante en este bagaje es, sin duda, la resolución de problemas y la capacidad de razonar situaciones lógico-matemáticas. La capacidad de razonamiento es, claramente, la que en este ámbito debe ser más trabajada (Bolívar, 2010).

Ahondando en la capacidad de razonar, la competencia científica juega un papel fundamental. Hace referencia a la capacidad y disposición de utilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, así como emplear la metodología correcta para explicar cualquier cuestión de la naturaleza o social. Se trata de saber plantear las preguntas apropiadas y extraer conclusiones coherentes, interesantes y basadas en pruebas. El conocimiento matemático – científico, se ha convertido en un elemento esencial para el funcionamiento de las sociedades modernas. La enseñanza de las ciencias en la educación obligatoria, es un imperativo estratégico que permite a las personas comprender el mundo que les rodea, así como poder intervenir en él con criterio y sensatez en el futuro (Jacobs, 2014).

Por todo ello, los conocimientos científicos constituyen hoy una parte fundamental que debe formar parte del saber humanístico y la cultura básica de todas las personas. La educación obligatoria ha de facilitar el logro de esta competencia, pues permite proveer al alumnado de un conocimiento que facilita una mejor comprensión de la naturaleza, de la ciencia y, más concretamente, de la práctica científica, lo que favorece directamente al desarrollo de una mayor conciencia de la sociedad y todas sus complejas relaciones e interacciones. Asimismo, ayuda a tomar decisiones personales y a participar crítica y responsablemente en problemas de carácter más local y global (González, 2014).

La competencia matemático - científica, en definitiva, tiene esencialmente que ver con el razonamiento, la resolución de problemas a través de los métodos más adecuados, la destreza para descifrar y expresar datos, información y argumentos o el conocimiento y manejo de los componentes matemáticos en contextos reales o simulados de la vida diaria.

2.5.2.4. Competencia 4: La competencia tecnológico – digital

A estas competencias lingüísticas, se añaden una serie de retos tecnológicos que es imprescindible abordar. La literatura científica actual, suele centrar su análisis en la utilización docente de estos recursos digitales, para así lograr un mejor aprendizaje en el aula. Se trata de ofrecer un tipo de enseñanza más efectiva, donde el alumnado tenga un papel más activo y participativo. A través del mismo, puede alcanzarse una motivación y estimulación de los estudiantes que, ciertamente, es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la tecnología se concibe como una herramienta educativa sin igual, que puede favorecer y aportar directamente numerosos beneficios y ventajas en este proceso de enseñanza (Monclús y Sabán, 2014).

Sin embargo, incluso esta concepción que parece vigente y actual, ya se está quedando obsoleta. La tecnología en este momento, ya no es únicamente un instrumento educativo, sino un contenido que se debe impartir en las aulas. Se habla de la necesidad de adquirir competencias y habilidades relativas a la robótica, el lenguaje binario, la programación o, en definitiva, el lenguaje digital. De hecho, parece que en algunas instituciones, ya se empiezan a desarrollar ciertos proyectos sobre lenguaje binario, programación o robótica (Fullan, Quinn y McEachen, 2018). Ahora bien, en muchas de estas instituciones, estos proyectos pertenecen a un programa de clases extraescolares que, visiblemente, no llegan a la totalidad del alumnado y, claramente, no se encuentran en el centro del currículo escolar, tal y como debería. Es fundamental alfabetizar digitalmente al alumnado, pues van a precisarlo en un futuro muy próximo. Su desarrollo tanto personal como profesional están dependiendo directamente de ello.

La robótica por ejemplo, integra a través de un robot distintas áreas del conocimiento como las matemáticas, la electrónica, la mecánica o la informática, convirtiéndola en una gran alternativa para la enseñanza. La presencia de este tipo de aprendizajes en el aula, ofrece al alumnado la posibilidad de entrar en contacto con las nuevas tecnologías de una manera mucho más amplia, profunda y especializada. A través del manejo de robots y programas concretos, se generan directamente interesantes y motivadores ambientes de aprendizaje que son interdisciplinarios y es precisamente desde donde se pueden desarrollar nuevas habilidades y conceptos que darán respuesta a este nuevo entorno digital que está requiriendo (Martín-Criado, 2010).

Pese al profundo y destacado efecto que tiene el ritmo del cambio tecnológico y digital en nuestras economías y sociedades, lo cierto es que el 44 % de la población de la Unión Europea cuenta con capacidades digitales escasas o nulas (19 %). La rápida transformación digital de la economía, implica que casi todos los puestos de trabajo requieran actualmente un cierto nivel de capacidades digitales, al igual que la participación en la sociedad en general. En la actualidad, las competencias digitales son tan fundamentales como la lectoescritura o la aritmética, es algo que debe comenzarse a entender y, consiguientemente, tener realmente en cuenta en el currículo. Europa, en su globalidad, necesita personas con estas capacidades digitales. No se trata de limitarse a usarlas, sino que también deben poder y saber innovar, es decir, liderar su uso (Comisión Europea, 2017)

En este sentido, también debe destacarse que la tecnología, además de aportar numerosas ventajas y beneficios, también comporta ciertos riesgos que la sociedad debe estar preparada para afrontar. Un nuevo estudio señala que no se debe obviar la enseñanza de ciertas claves que proporcionen a los estudiantes una alfabetización digital que sea crítica, es decir, un conjunto de habilidades para entender los peligros potenciales que los avances tecnológicos traen consigo. Las personas deben estar preparadas para reconocer la manipulación que puede producirse de la información en algunos medios y redes sociales. La proliferación de publicaciones falsas y sin rigor, reflejan una debilidad fundamental que hay que combatir. Esta era donde la información viaja de un lado a otro en décimas de segundo, debe lidiar con ciertos riesgos y trabajar para solucionarlos y combatirlos.

2.5.2.5. Competencia 5: La competencia para aprender a aprender

En este sentido, surge otra de las competencias más necesarias en este mundo de constantes cambios y transformación continua. La misión de la escuela ya no debe radicar tanto en la enseñanza de conocimientos teóricos, sino en el proveer al alumnado de habilidades para adaptarse, para aprender a aprender y adquirir una autonomía intelectual, que va a ser imprescindible en su desarrollo vital, tanto en lo personal como en lo profesional. La escuela actual, más que brindar un tipo de información a la que los estudiantes ya pueden acceder por sí mismos, debe atender al desarrollo de una serie de destrezas y habilidades de orden superior. Se trata del pensamiento crítico o la capacidad de análisis. Ambos conceptos van de la mano, pues no es posible pensar de manera crítica sin haber realizado un análisis profundo y riguroso la cuestión que se quiera estudiar (McMahon, 2009). Alcanzar este tipo de habilidades requiere de una preparación y formación previa, que no es fácil adquirir. Así pues, debe comenzarse a trabajar desde las edades más tempranas.

El discurso se amplía significativamente y, a lo largo del tiempo, se ha ido entendiendo que es necesario no solo un pensamiento rico conceptualmente, sino también coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, donde se destaquen habilidades de comprensión, deducción, categorización o emisión de juicios, entre otras. El alumnado debe disponer de una serie de habilidades y destrezas muy concretas que, progresivamente, permitan y favorezcan la organización y regulación del propio aprendizaje, de manera individual y en grupos. Aprender a aprender es, probablemente, la competencia más importante y fundamental para desarrollarse a lo largo de la vida.

Si se hiciera un recorrido cronológico para ver como se ha ido avanzando en esta cuestión, destacarían autores y publicaciones como la de Delors (1996), Tedesco (2000), UNECE (2014), UNESCO (2016) o la Comisión Europea (2017).

La base de todo ello, la introduce Delors (1996), cuando publica esos cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

Tras este enfoque y numerosos análisis que vinieron más adelante, se fue evolucionando en esta cuestión. Tedesco (2000), ofrece una nueva versión de estos pilares y quedan englobados en dos únicos retos.

- Aprender a aprender
- Aprender a vivir juntos

Por un lado, aprender a aprender, hace referencia a los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En una época en la que la información y el conocimiento han adquirido una relevancia capital, ya no se puede confinar la educación a una sola etapa de la vida, sino que es necesario que se convierta en un elemento siempre presente. Asimismo, es necesario replantear la tarea educativa como mero instrumento de transmisión de información y priorizar el proceso de aprendizaje (p. 18).

Por otro lado, aprender a vivir juntos, comprende los desafíos relativos a la consecución de un orden social en el que podamos vivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes. La educación tiene que actuar como contrapeso del nuevo capitalismo, que comporta diferencias sociales cada vez más acentuadas, y la globalización, que rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y cohesión (p. 19).

A continuación, UNECE (2014), Naciones Unidas (2015), UNESCO (2016) o la Comisión Europea (2017) han dado un salto cualitativo y evolucionado también en este sentido. En primer lugar, tratan temas relativos a los objetivos de desarrollo del milenio y, después, se avanza hacia los objetivos de desarrollo sostenible, hablando de las ocho competencias clave en las que “aprender a aprender” adquiere un papel central.

En este sentido, deben trabajarse también cuestiones como la gestión del tiempo, la eficacia y eficiencia de un trabajo productivo, la resolución de problemas y obstáculos, así como la adquisición, procesamiento, evaluación y asimilación de conocimientos nuevos. Se trata de ser capaz de aplicar este nuevo conocimiento a diversos contextos. Lo más importante para lograr este tipo de competencias es el meta-aprendizaje. Es decir, ser consciente del propio proceso de aprendizaje, así como de las necesidades concretas de cada uno en este transcurso. El estudiante debe finalizar la educación obligatoria, reconociendo y sabiendo determinar las oportunidades de las que dispone y ser capaz de superar las dificultades que se le presentan con la finalidad de culminar el aprendizaje con éxito.

Esta competencia, en definitiva, incluye una serie de destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje que, principalmente, se desarrollan en tres dimensiones diferentes (Niguidula, 2014). Por un lado, el saber. Por otro, el saber hacer. Y por último, el saber ser. Desarrollar estas competencias en el alumnado, requiere de una planificación exhaustiva, así como el establecimiento de unos sub-objetivos concretos que, en su conjunto, van a favorecer el logro de esta habilidad. Todos estos objetivos se circunscriben en esas tres dimensiones anteriormente mencionadas, el saber, el saber hacer y el saber ser. Es decir, para aprender a aprender, hay que saber, saber hacer y saber ser.

Saber:

- Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce
- Conocimiento de la disciplina y contenido que pretende descubrirse
- Conocimiento de las posibles estrategias existentes para afrontar dicha tarea

Saber hacer:

- Estrategias de planificación y gestión de tiempo.
- Estrategias de supervisión y autoevaluación, tanto de resultados como del proceso (el alumnado debe ser consciente de sus propias necesidades, con la intención de adaptar el proceso de aprendizaje a las mismas)

Saber ser:

- Motivarse para aprender. Sin estimulación hay pocas garantías de éxito.
- Identificar la necesidad del aprendizaje que se va a emprender
- Asumir el protagonismo correspondiente en el proceso y resultados del aprendizaje
- Tener la percepción de autoeficacia y confianza.

2.5.2.6. Competencia 6: Las competencias interpersonales, interculturales y cívicas.

El alumnado debe conocer todas las formas de comportamiento y posibilidades que existen para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas. Es fundamental que estén preparados para resolver conflictos y afrontar obstáculos que socialmente son difíciles de evitar. Las competencias interpersonales, interculturales y cívicas son esenciales precisamente en este sentido, para que se produzca una interacción efectiva y sensata, que permita el buen desarrollo de cualquier relación, tanto en el ámbito público como en contextos más privados y de la vida personal. Proveer al alumnado de estas competencias es primordial para que este se desenvuelva adecuadamente en su entorno (Zeichner, 2010). La competencia cívica, prepara a los estudiantes para participar plenamente en este contexto, apoyándose en el conocimiento de importantes estructuras sociales y políticas, así como en el compromiso y la comprensión de una significativa necesidad de participar activa y democráticamente en la comunidad que los acoge.

En relación a las competencias interpersonales en particular, la cooperación y el trabajo en equipo adquieren gran importancia. En el discurso sobre trabajo colaborativo, es preciso enfatizar que no por trabajar en grupo se está desarrollando un trabajo de cooperación. Una vez más, el profesorado debe tener herramientas y claves muy concretas para que este fenómeno se desarrolle con éxito en el aula. El trabajo colaborativo potencia habilidades de escucha, argumentación, intercambio de información, tolerancia, respeto y relación democrática con los demás. Son cuestiones que van a precisar en un futuro a la hora de desarrollarse tanto personal como profesionalmente (Willms, 2000). Es fundamental para desarrollar también las competencias interculturales y cívicas. Ciertamente, los tres tipos de competencias, interculturales, interpersonales y cívicas, están estrechamente ligadas.

Este tipo de competencias se corresponden con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y las costumbres de los diferentes entornos en los que una persona se desenvuelve y desarrolla, son fundamentales. De hecho, un individuo puede asegurarse una participación cívica, responsable, activa y democrática gracias precisamente a estas competencias (Naciones Unidas, 2015). Especialmente, a través del conocimiento y análisis de conceptos como democracia, justicia, igualdad, ciudadanía o derechos civiles. La interculturalidad en este sentido juega un papel especialmente determinante.

Puede concebirse como una concepción teórica y práctica, de carácter universal, que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades y se basa en los principios de igualdad, interacción y transformación social. Lo cierto es que implica una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de plantear y desarrollar la educación (Zimmerman, 2002). Ahondando en lo expresado en este concepto, pueden distinguirse cinco características que lo diferencian de otras aproximaciones conceptuales:

- Reconocimiento de la diversidad, desde una dimensión más teórica.
- Defensa de la igualdad, desde una dimensión más ideológica.
- Fomento de la interacción, desde una dimensión más ética.
- Dinámica de la transformación social, desde una dimensión más sociopolítica.
- Promoción de procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de equidad, desde una dimensión fundamentalmente educativa.

Basándonos en lo anterior y siguiendo a (Etxague, 2009) definimos la interculturalidad como la convivencia activa y respetuosa entre culturas e identidades diferentes, que se construye sobre la base de identidades propias (individuales y grupales) bien asentadas. Lo cierto es que la interculturalidad es la única manera de integrar socialmente el choque entre culturas diferentes y de convertir este choque en una oportunidad para el desarrollo individual y social.

Puede decirse que la competencia intercultural se opone al racismo, a la supremacía y no es sinónimo del multiculturalismo, a pesar de que en muchas ocasiones se les considere como tal. Este último, defiende, ampara y protege el reconocimiento de la diversidad cultural y la valoración de todas las culturas por igual, pero en un plano separado, sin fomentar la interacción entre las mismas. Constituye así un paso previo a la denominada etapa intercultural, que no sólo acepta y valora estas diferencias, sino que además propugna el conocimiento mutuo, la interacción y el intercambio responsable y respetuoso de experiencias, valores y sentimientos.

2.5.2.7. Competencia 7: La expresión y conciencia cultural

Esta competencia, constituye la apreciación de la importancia que tiene la expresión de ideas, haciéndolo de una manera creativa. Se trata de expresar ideas, experiencias y emociones a través de los distintos medios que existen, incluida la música, las artes escénicas, la literatura o las artes plásticas. Esta competencia está directamente ligada a la creatividad, entendiendo este término como la capacidad de inventar o crear. La creatividad es un proceso dinámico, una fuerza variable y cambiante del ser humano. En muchas ocasiones se ha concebido como el motor del desarrollo personal y ha sido siempre la base del progreso en toda cultura. Es un elemento imprescindible de todo ser humano, pues gracias a él, han evolucionado y se han desarrollado las sociedades, las personas y las organizaciones. La psicología es la ciencia que más lo ha estudiado, aunque la pedagogía, desde hace años, ha dedicado numerosas investigaciones a analizar y descubrir dicho fenómeno (Goldberg, 2018). Desde entonces, se produjo una gran curiosidad por conocer el proceso a través del cual se producen las ideas y se logra solucionar ciertos problemas. La finalidad de todo ello es clara e inequívoca, se busca enseñar a pensar de forma original y práctica.

La creatividad, en definitiva, es otra de esas capacidades que tanto se valoran en el momento actual. Como cualquier otra, es susceptible de mejora y desarrollo. En este sentido, la escuela en general y el docente en particular, juegan un papel fundamental, pues a través del proceso educativo la creatividad puede ser visiblemente potenciada. El profesorado no dispone de herramientas ni espacios concretos para desarrollar actividades que favorezcan este tipo de capacidades. Si se dota a los alumnos de originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza y seguridad, se estará educando para la creatividad. Por ello, la creación de un ambiente adecuado supone el primer paso para forjar un clima de libertad que invite a la creación y la libre expresión de ideas. En muchas ocasiones, se sanciona y evita el pensamiento divergente del alumnado, pues puede resultar demasiado diverso e inabarcable para el docente. Sin embargo, lejos de sancionarlo debería ser estimulado a través de diferentes prácticas pedagógicas que se apliquen en un entorno de respeto, ayuda, confianza y cooperación (Villar, 2012). Este tipo de pensamiento es fundamental en el desarrollo de un procesamiento de ideas original y creativo. En todo caso, se trata de una capacidad existente en todos los seres humanos. Pese a la cantidad de definiciones que existen, este es un elemento en el que todas las conceptualizaciones coinciden. Puede afirmarse que no hay personas sin creatividad y que, como cualquier otra cualidad, debe ejercitarse desde la infancia.

2.5.2.8. Competencia 8: El espíritu emprendedor y sentido de la iniciativa

Esta competencia, constituye la habilidad de los individuos para transformar las ideas en actos. Ciertamente, está relacionada con muchas de las competencias que ya se han ido señalando a lo largo de este capítulo. La creatividad, por ejemplo, es fundamental. Es necesario crear e innovar. Asimismo, son imprescindibles habilidades relativas a la planificación, la gestión de proyectos, el análisis, la resolución de problemas, el pensamiento crítico o el trabajo colaborativo. El espíritu emprendedor implica, sin lugar a duda, el hecho de ser responsable, así como el desarrollo de una visión estratégica, ser capaz de marcarse y cumplir una serie de objetivos y, por supuesto, estar motivado para progresar y tener éxito (Bolívar, 2010).

Ahora bien, existe una variable que forma parte de esta competencia y no se ha señalado en ninguna de las anteriores competencias. Se trata de la asunción de riesgos. En este caso, es fundamental dotar a los estudiantes de un tipo de habilidades que son necesarias para asumir riesgos de manera responsable, coherente y sensata. Cualquier individuo con una iniciativa, debe saber reconocer y valorar los riesgos a los que va a tener que hacer frente. De este modo, podrán prepararse estrategias que permitan minimizar las dificultades y paliar los efectos negativos que se puedan presentar, tratando así de llevar a término el proyecto en cuestión.

Los estudiantes, han de ser conscientes de que el riesgo es algo inherente a la vida. Asumir riesgos es positivo para aprender, tanto de los éxitos como de los fracasos, a los que inevitablemente tendrán que enfrentarse a lo largo de la vida. Deberán analizar los factores que entran en juego ante cada iniciativa o decisión, así como ponderar las consecuencias y tomar decisiones que estén siempre bien razonadas y sean coherentes. Y lo más importante, que respondan apropiadamente a las necesidades de su proyecto. Así pues, se trata de propiciar un comportamiento emprendedor y un sentido de la iniciativa, que impulsen al alumnado a una mayor autonomía. Desde la óptica de las cualidades personales, el espíritu emprendedor supone desarrollar la autoconfianza y la motivación, aprender a pensar con sentido crítico y la habilidad para aprender por uno mismo. En el área de las habilidades sociales, se destaca el desarrollo de actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, aprendiendo a asumir nuevos roles en una sociedad cambiante. También significa capacidad para dirigir equipos y reuniones para el logro de objetivos. Si se enfoca desde las habilidades de dirección, el espíritu emprendedor supone fomentar la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, así como tener poder de comunicación (Slee, 2012).

Llegados a este punto, podría deducirse que esta competencia solo puede adquirirse si las demás se han desarrollado adecuadamente. En el lenguaje educativo, todos los términos a los que se ha estado recurriendo, se repiten con asombrosa frecuencia. Sin embargo, los estudiantes siguen culminando su etapa educativa sin adquirir estas capacidades, sin dominar estas habilidades y sin poseer estas competencias. La mayoría de ellos, no son capaces de dominar el lenguaje y la comunicación hasta lograr elevados niveles de liderazgo y persuasión. No son capaces de desenvolverse en un idioma extranjero con absoluta soltura. Tampoco poseen una alfabetización digital que vaya más allá de todo lo que ya saben por ser nativos digitales. Por otro lado, aspectos como la potenciación de la creatividad, la capacidad de análisis o el verdadero trabajo cooperativo y por proyectos, brilla por su ausencia en la gran mayoría de centros educativos (Vaquero, 2011). Ante dicha situación, parece notablemente importante realizar un análisis que ofrezca las razones por las que estos aprendizajes no se están llevando a cabo de manera exitosa. Probablemente y aunque existen múltiples factores que influyen en esta cuestión, uno de los principales motivos, radica en la formación que reciben los docentes de hoy, pues no está constituida para enseñar a desarrollar estas habilidades a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula.

Todas las competencias que aquí se han planteado, no requieren únicamente de aprendizajes teóricos, ni son conocimientos que puedan asumirse en un corto plazo a pesar de poner mucho esfuerzo. Dominar el lenguaje, redactar bien, lograr una comunicación eficaz, controlar la tecnología, pensar de manera crítica, desarrollar la creatividad o alcanzar el dominio de un idioma, son aprendizajes imposibles de adquirir en el corto plazo. Requieren de una enseñanza continuada y prolongada en el tiempo. No pueden adquirirse con inmediatez, pues requieren dedicación. En este sentido, parece fundamental destacar la necesidad de comenzar a abordar esta situación desde la educación primaria. En la mayoría de ocasiones, los estudios se centran en la educación secundaria, pues es donde se identifican la mayoría de los problemas (Pont, 2018). Sin embargo, el presente trabajo ha defendido desde su inicio, que abordar esta problemática desde edades más tempranas, garantizará un elevado componente de éxito en etapas posteriores. Es necesario fortalecer programas más efectivos de intervención en la Educación Primaria, pues sus efectos determinan el rendimiento académico en los siguientes cursos. Asumir que el fracaso escolar, el abandono educativo o los problemas de cohesión social, se identifican en la educación secundaria y, por tanto, que los cambios han de establecerse en dicha etapa educativa, puede suponer un riesgo importante. Hay que ser conscientes de los beneficios que reportará el perfeccionamiento de los programas de educación primaria.

Comenzar a desarrollar dichos aprendizajes en edades tan tempranas, no solo es razonable por el tiempo que requieren dichas enseñanzas, sino también por el periodo madurativo en el que se encuentra el cerebro del alumno. Se halla en el mejor momento para comprender, manejar, registrar y asumir cualquier información. Así pues, España se encuentra ante la necesidad de intervenir adecuadamente en un sistema educativo que debe ajustarse en mayor medida a las características y necesidades de la sociedad actual. Como se ha dicho con anterioridad, la orientación profesional debe tener más importancia que nunca en la actividad educativa. Una sociedad muy tecnificada necesita mano de obra muy cualificada para progresar. Según el *World Economic Forum*, desde hoy hasta el año 2030, Europa necesitará crear 46 millones de puestos de trabajo de alto nivel. El informe indica que nuestra escuela no tiene la eficacia necesaria para formar a quienes deben ocuparlos, lo que exigirá importarlos de otras naciones que sí lo están haciendo. Eso supondrá condenar a nuestros jóvenes a trabajos menos cualificados, o directamente al paro. Según las previsiones de la Comisión Europea, en el horizonte 2020, únicamente un 16% de los empleos de la Unión podrán ser ocupados por personas con bajo nivel de formación (Eurydice, 2012).

Actualmente, los jóvenes tienen tres veces más posibilidades que sus padres de encontrarse en una situación de desempleo. Una de las disfunciones más graves de nuestro sistema educativo es que se está convirtiendo en una fábrica de parados. Y por eso, es tan necesario remodelar nuestro sistema para responder a lo que se está exigiendo hoy de él. Debe asumir y establecer ciertas modificaciones con el objetivo de adecuarse al momento en el que se encuentra. Al fin y al cabo, los programas educativos son exactamente eso, proyectos configurados para responder y beneficiar a una sociedad en concreto, la sociedad de ese tiempo (Moya Otero, 2018). No debemos quedarnos estancados en una disposición y estructura que se establecieron hace décadas, pues respondían a otras sociedades distintas, con objetivos muy diferentes.

2.5.3 LA DIMENSIÓN ÉTICA: UN DESARROLLO MÁS SOSTENIBLE, RESPONSABILIDAD CÍVICA Y VALORES EN LA EDUCACIÓN

En las últimas décadas, se viene advirtiendo un uso cada vez más frecuente del término sostenibilidad. Se recurre a él con gran asiduidad tanto en el terreno social como en el ámbito económico o político. En el campo educativo, se empiezan a distinguir numerosos artículos encaminados a la construcción de una educación que sea útil para lograr un desarrollo sostenible. Hay numerosos matices que deben aclararse en relación a este concepto, pues varían en función del contexto donde se use. No obstante, siempre existe una base común. En cualquiera de los casos, se refiere a la necesidad de atender las necesidades presentes sin comprometer a las generaciones futuras. La realidad es que el ser humano debe transformar ciertos pensamientos y, por consiguiente, ciertos comportamientos, si la meta es ofrecer un mundo habitable para las generaciones venideras (Murillo y Fernández, 2011). Para lograrlo, se precisa de un trabajo riguroso, coherente, serio y comprometido con una formación cívica y en valores. Es decir, un tipo de formación que tenga en cuenta la responsabilidad ética de la educación, pues no es posible hablar de sostenibilidad si no existe una formación en valores que la sustente.

Ya en el informe Delors (1996), se ponía de manifiesto que una educación en pleno desarrollo debe apoyarse no solo en el “aprender a conocer” y “aprender a hacer”, sino también en el “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”. Pese a que tradicionalmente la universidad se ha centrado en los dos primeros, de un tiempo a esta parte y cada vez con mayor intensidad, se está trabajando sobre los dos últimos. Se trata de vincular la escuela a una educación en valores que merezca socialmente la pena. Como ya se ha mencionado, la educación tiene dimensiones muy variadas, objetivos muy dispares, metodologías muy distintas y dinámicas de funcionamiento también muy diferenciadas.

No obstante, es imprescindible remarcar que la formación en valores es algo que debe impregnar cualquier área de conocimiento, a cualquier nivel educativo, desde los cursos más elementales hasta los cursos más elevados. La inclusión de criterios de sostenibilidad curricular, tanto en el ámbito social como en el terreno económico o medioambiental, va directamente ligado a una educación en valores, lo cual no significa adoctrinamiento, sino que va vinculado a la construcción de sociedades democráticas y capaces de progresar (Sáenz Rico de Santiago, 2017).

Lo cierto es que las nuevas tendencias demográficas están cambiando el mundo. Ya somos una familia mundial de siete mil millones de personas y, probablemente, lleguemos a los nueve mil millones para 2050. Somos un mundo que envejece, puesto que las personas tienen vidas más largas y saludables. Además, el mundo es cada vez más urbano, pues más de la mitad de la población mundial vive en ciudades. Y es claramente un mundo móvil, con más de 232 millones de migrantes internacionales y, si se cuentan los migrantes internos, serían casi mil millones. La realidad es que estas tendencias tendrán repercusiones directas en nuestros objetivos y suponen tanto desafíos como oportunidades. Las nuevas tecnologías, por ejemplo, pueden dar lugar a enfoques más sostenibles y prácticas más eficientes. Naciones Unidas (2015, p. 43), apunta algunas de las premisas que van a mostrarse a continuación:

- *Se sabe que el sector público puede recaudar muchos más ingresos reformando los sistemas tributarios, luchando contra la evasión de impuestos, corrigiendo las desigualdades y luchando contra la corrupción.*
- *Se sabe también que hay una gran cantidad de recursos no aprovechados y desperdiciados que pueden destinarse al desarrollo sostenible.*
- *Asimismo, se sabe que las empresas con visión de futuro están tomando la iniciativa transformando sus modelos comerciales para el desarrollo sostenible y que solo hemos abordado de manera superficial las posibilidades de inversiones del sector privado basadas en la ética. Con los incentivos, las políticas, los reglamentos y la supervisión adecuados, podrían surgir grandes oportunidades.*
- *Se sabe que está teniendo lugar una revolución de datos, lo que nos permite ver, más claramente que nunca, en dónde nos encontramos y hacia dónde tenemos que ir, asegurándonos que se incluya a toda la ciudadanía.*
- *Se sabe que en todo el mundo hay iniciativas creativas que están introduciendo nuevos modelos pioneros de producción y consumo sostenibles que pueden reproducirse.*
- *Se sabe que la gobernanza en los planos nacional e internacional puede reformarse para atender con más eficiencia las realidades del siglo XXI, pues en la actualidad nuestro mundo alberga la primera sociedad civil verdaderamente globalizada, interconectada y altamente movilizadora, lista y capacitada para actuar como participante, custodio conjunto y poderoso motor de cambio y transformación.*

El camino de transformación ya se ha empezado, pues todas estas cuestiones indican un avance importante. Sin embargo, se precisan procesos más sólidos y consistentes que construyan un desarrollo ciertamente más sostenible, inclusivo y equitativo. Ante esta situación, 193 países convocados por Naciones Unidas, han establecido una serie de objetivos que se han recogido en una hoja de ruta para la sostenibilidad del 2030. Como ya se ha señalado, la “Agenda 2030” indica el papel que tiene la educación en el desarrollo de este plan estratégico. Es indispensable contar con ella como base para la construcción de este nuevo modelo social. Sin embargo, parece importante destacar que también serán necesarios los esfuerzos e implicación de organismos internacionales, sector privado, gobierno y sociedad civil. El único camino que puede llevar al logro de estos objetivos, es la unión y actuación conjunta de todos los elementos y factores implicados. Se trata de poner fin a la destrucción del planeta, aumentar los niveles de sensibilidad medioambiental y lograr una sociedad equitativa, respetuosa, justa y sostenible (Naciones Unidas, 2015).

En relación al medioambiente, esta hoja de ruta se encarga de hacer visibles ciertas cuestiones que van a inquietar, conmover y afectar de lleno a las siguientes generaciones. Hay que potenciar la seguridad alimentaria, promover una agricultura sostenible, garantizar la disponibilidad de agua, el saneamiento de la misma, el acceso a una energía segura que sea asequible y sostenible, hacer frente al cambio climático u observar y utilizar de forma sostenible los océanos. También es necesario un análisis detallado de los ecosistemas terrestres, de la situación en los bosques, la necesidad de revertir la degradación de las tierras o poner freno a la pérdida de la diversidad biológica. Son cuestiones que precisan de un análisis urgente, de medidas inminentes y de una concienciación social inaplazable, pues de lo contrario y como se ha mencionado con anterioridad, estaremos contribuyendo a la destrucción del planeta (UNESCO, 2016).

En relación al proyecto social, surge el objetivo de reducir las pavorosas cifras de desigualdad que existen dentro y entre los países. Urge eliminar las situaciones de pobreza y hambre que se están apreciando, también en España. Para ello, la educación debe transformarse por completo. Debe garantizarse una educación verdaderamente inclusiva, que promueva la equidad y de respuesta a las necesidades y demandas actuales. Lograr un crecimiento económico sostenido o el pleno empleo son cuestiones fundamentales que la educación debe afrontar. Sin embargo, existen igualmente cuestiones que alarman socialmente y que, la educación individualmente, en su responsabilidad más ética, debe atender.

Las víctimas de violencia de género, sin ir más lejos, no están disminuyendo y la totalidad de estudios sobre el tema señalan a la educación como la herramienta más valiosa para remediar dicha situación. La “Agenda 2030”, en sus objetivos para lograr un desarrollo más sostenible, dedica el objetivo número 5 concretamente al logro de una justa igualdad de género y a la necesidad de empoderar a todas las mujeres y niñas del planeta. Esta y otras tantas problemáticas de índole ética y cívica, deben ser atendidas desde el sistema educativo, concibiéndolo como el instrumento idóneo para reconstruir la sociedad (Naciones Unidas, 2015).

Deben lograrse ciudades respetuosas, inclusivas, seguras y pacíficas y, para ello, hay que facilitar el acceso a la justicia a todos por igual, crear instituciones eficaces que de manera responsable fortalezcan los medios de ejecución. Es indispensable que se revitalicen las alianzas mundiales, que se gestionen los datos de manera abierta y disponiendo de índices y estadísticas de todos los países, pues solo así se podrá alcanzar un desarrollo verdaderamente sostenible (Rodríguez, Castaño y Terrón, 2012).

Es necesario cambiar la perspectiva. Este trabajo de investigación, ha comenzado en su introducción con un análisis global de la situación social que actualmente se vive en España y que, tras la crisis, está suponiendo una preocupación cada vez mayor. Esta crisis financiera del 2008, ha sido fundamentalmente entendida, analizada y estudiada desde una perspectiva económica. Y es precisamente en este punto donde es necesario detenerse. La cuestión económica, no es más que un efecto directo de una crisis que quizás es más importante, la crisis social. Se ha acusado a los bancos como institución, de haber creado gran parte de esta situación y parecemos no ser conscientes de que las entidades bancarias, están hechas a imagen y semejanza de la sociedad, pues están formadas por personas (Melé, 2009).

Si se demanda una mayor tolerancia, profesionalidad, honestidad y justicia social, habrá que tenerlo en cuenta desde la escuela, asumiendo una educación integral del alumno y entendiendo que no existe ningún tipo de educación ni ámbito de conocimiento que, visiblemente, esté exenta de valores. Probablemente, una sociedad educada en valores, formada en la responsabilidad cívica de cada persona y respetuosa con su entorno, habría evitado importantes círculos de avaricia, mentira y especulación (p.26). De este modo, se señala la necesidad de entender que, si esta dimensión educativa se abordará seriamente, el progreso y avance hacia un desarrollo sostenible sería ciertamente más real (Zeichner, 2010).

El profesorado tiene una labor fundamental en este sentido, pues su objetivo principal reside en ofrecer este tipo de educación integral desde un posicionamiento especialmente crítico. Es necesario analizar detenidamente cuáles son esas cuestiones que se deben atender desde la educación, cuáles son esas demandas sociales a las que tiene que responder el sistema educativo y, con dicha información, actuar de manera coherente y rigurosa (Sánchez Alba, 2017). La realidad es que el currículo actualmente no tiene en cuenta estos objetivos, al menos no de manera clara e inequívoca, no de manera sistemática, obligada y exigida como materias de matemáticas, lengua o inglés que, visiblemente, constan en todos los ciclos educativos y se repiten año tras año. La escuela debe ser consciente de su responsabilidad ética y darle la importancia que merece (Martin Rojo, 2010).

En este sentido, la educación debe ser considerada como una fuente de virtudes no solo intelectuales, sino también éticas y afectivas, para poder así formar ciudadanos responsables. Como se ha señalado, la docencia es una forma más de contribuir, en términos generales, a la construcción de una sociedad más justa, más honesta y más responsable. Ya desde hace décadas, se ha generado una amplia literatura científica acerca del concepto de justicia social en el ámbito escolar. El discurso se amplía y surgen figuras como la de la formación del profesorado para la justicia social. Sin embargo, no se especifica concretamente lo que este tipo de enseñanza debe suponer (Zeichner, 2010). Deben establecerse una serie de objetivos y prioridades que permitan comenzar a entender y definir una formación del profesorado específica que nutra y sostenga este concepto de justicia social, así como un desarrollo más sostenible. Definitivamente, la formación docente es fundamental en la construcción de una sociedad más justa, equilibrada, igualitaria y sostenible y, por eso, se precisa una formación más concreta y detallada para lograr el fin que se desea.

Los programas de formación del profesorado, deberían proporcionar las herramientas prácticas que se vayan a necesitar para transformar estas buenas intenciones en acciones eficaces. Este tipo de programas suelen asociarse a una amplia comprensión de la sociedad diversa y multicultural, a un tipo de enseñanza culturalmente sensible y a un colectivo crítico con las desigualdades sociales. Así pues, la educación de hoy trasciende considerablemente la transmisión de datos, hechos, cifras y teorías. La educación, no solo se circunscribe a aspectos cognitivos, sino también a una educación en valores. En este sentido, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) señala dos puntos importantes que abordan esta cuestión y procuran trabajar en esta dirección. Se trata de la visión y misión de la escuela.

Por un lado y en relación a la visión del sistema educativo, se enfatiza la necesidad de brindar una educación centrada en el ser humano, con calidad, calidez, integral, holística, crítica, participativa, democrática, inclusiva e interactiva, con equidad de género, basado en la sabiduría ancestral, plurinacionalidad, con identidad y pertinencia cultural y que satisfaga las necesidades de aprendizaje tanto individual como social. De este modo, se contribuirá y fortalecerá la identidad cultural y la construcción de una ciudadanía global, un concepto lleno de matices que se han de analizar. Por otro lado y en relación a la misión de este sistema educativo, hay que materializar esa educación cívica y concretar que valores exactamente se quieren trabajar. El ministerio de educación habla de la honestidad, de la justicia, el respeto, la paz, la solidaridad, el sentido de la responsabilidad y el pluralismo (Martinez y Echeveste, 2014).

En este camino se podrán establecer, modificar, seleccionar y reorganizar una serie de contenidos y competencias que los alumnos deben alcanzar y que, en definitiva, se especificarán en capítulos que vienen a continuación. Ciertamente, se trata de garantizar el acceso y calidad de la educación a todos los individuos de una sociedad. Para ello, es necesaria la construcción de una formación integral, holística e inclusiva, que tenga en cuenta la interculturalidad y la plurinacionalidad. Para ello, no hay que olvidar el enfoque de derechos y deberes que cada individuo posee en la construcción y el fortalecimiento de un desarrollo social, económico y cultural de un país. Se trata de crear un sistema educativo que centre su labor en el ser humano y satisfaga las necesidades de aprendizaje individual y social, que se precisan en la construcción de una sociedad desarrollada como esta. La educación para el desarrollo sostenible, es ciertamente un capítulo de la educación para la vida, una educación para la ciudadanía, para los derechos humanos y la vida cívica, es una educación para construir un mundo diferente, pues el que se está creando lleva a su propia destrucción (Abbate Vaughn, 2008).

Estos tres paradigmas o dimensiones educativas que se han analizado y diferenciado en este capítulo, conforman las tres piezas del puzzle que deberían estar presentes en el sistema educativo español. Tanto la dimensión social, en su camino hacia la igualdad, como la dimensión profesional e intelectual, orientada hacia una sociedad económicamente más sostenible y, por último, la dimensión ética y cívica, en su proyecto por formar personas socialmente responsables, activas y comprometidas, conforman la esencia de lo que verdaderamente implica una educación de calidad. Así pues, habiendo sentado estas bases, parece el momento idóneo para centrar el foco en el papel del profesorado.

2.6

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CONSIDERACIONES PARA DESARROLLAR UN MEJOR APRENDIZAJE EN LOS CENTROS

El objetivo de este capítulo, es la exposición de un enfoque que, desde una perspectiva global y visión de conjunto, analice los tres elementos clave para fortalecer la efectividad profesional de los docentes en Educación Primaria. Se entiende que un profesorado de alto nivel, es sinónimo de estudiantes más exitosos y, por lo tanto, de un mayor crecimiento económico y bienestar social. En primer lugar, se manifestará la responsabilidad de este colectivo ante el problema que nos ocupa, es decir, el fracaso escolar, el bajo rendimiento del alumnado y la necesidad de desarrollar un sistema que, verdaderamente, se ajuste a lo que este siglo XXI está demandando. Una vez analizada su influencia, se plantean las tres cuestiones que determinan el buen desarrollo de la profesión. Por un lado, todo lo que envuelve la elección de dicha carrera profesional y su acceso a ella. En segundo lugar, la necesidad de un replanteamiento en la formación inicial del profesorado y, finalmente, un análisis sobre el desarrollo personal y profesional de este colectivo, vinculado a una formación continua de calidad. Pese a destacar la importancia de estas tres cuestiones, el presente trabajo de investigación centra su estudio en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y, por lo tanto, el análisis de esta cuestión se realizará con mayor profundidad y detalle.

2.6.1. LA RESPONSABILIDAD DOCENTE

Las cifras de fracaso escolar en España merecen una atención especial, pues son la expresión de lo mucho que en materia de educación queda por hacer. Es un problema que debe analizarse en profundidad y para el que deben ofrecerse alternativas viables e innovadoras (Galdón, 2003). Existen numerosas iniciativas en el mundo para mejorar el aprendizaje en los centros y casi todas ellas reflejan algo semejante, pues consideran la calidad del profesorado un factor sistemáticamente clave en este proceso. Ciertamente, la gran mayoría de los estudiantes que fracasan o abandonan sus estudios, han experimentado una enseñanza de baja calidad. En este sentido, cabe afirmar que sin una formación docente de alto nivel, hay muy pocas posibilidades de conseguir cambios profundos y duraderos (Hargreaves y Fullan, 2014).

Actualmente, el progreso es constante. Como se ha señalado en apartados anteriores, los objetivos han cambiado, la sociedad se ha transformado y cada día se conocen nuevos recursos y técnicas pedagógicas, así como innovadoras metodologías que, potencialmente, ofrecen facilidades y favorecen un mejor aprendizaje. Si el objetivo es lograr una formación docente de calidad, surge la necesidad de actualizar y regenerar los planes de estudio con el fin de que ofrezcan un tipo de formación que esté de acuerdo con el momento actual. Para ello, es necesaria esa reflexión sobre lo que acontece el siglo XXI (Guaita, 2018). Es la oportunidad perfecta para mejorar la labor docente, lograr un aprendizaje más eficaz y plantearse la manera en la que se está trabajando en las aulas. Hay que asumir la magnitud del cambio y responder acertadamente a esta nueva realidad (Slee, 2012). La enseñanza se encuentra en un momento muy complicado, pues debe enfrentarse a estos retos, adoptando las estrategias y respuestas más adecuadas.

La percepción y aceptación social, en este sentido, es fundamental. En los últimos años se comienza a apreciar cierto progreso, pues la sociedad va percibiendo la necesidad de modificar y modernizar la educación. Cada vez existe más preocupación por la enseñanza, se le otorga mayor valor y se entiende la importancia de contar con un profesorado altamente cualificado. Es importante entender que la buena enseñanza es técnicamente compleja, requiere elevados niveles de educación, largos periodos de formación y debe perfeccionarse a través de programas continuados. El reconocimiento social de esta profesión es determinante para construir algo que sea valioso y verdaderamente merezca la pena (Tyson, 2014).

De hecho, los países y comunidades donde esta profesión tiene un alto reconocimiento social, poseen un sistema educativo de gran calidad. Generalmente, son países donde se suele apostar por una inversión económica significativamente mayor a aquellos en los que no existe este reconocimiento social. Apostar por el capital profesional y la formación docente, se traduce directamente en un aumento de los estándares y niveles de rendimiento académico. Son muchos los estudios que advierten sobre los beneficios a largo plazo que tienen estas inversiones, pues se cosechan compensaciones ligadas a la productividad económica y la cohesión social. Lo cierto es que la calidad del sistema educativo de un país, no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros (Stiglitz y Greenwald, 2016). No en vano, impulsar una educación adecuada al tiempo presente y capaz de estimular el desarrollo integral de los estudiantes, es un objetivo de primera magnitud en países como España.

El presente trabajo de investigación, sitúa al profesorado justo en el centro de este cambio social. La transformación depende, en gran medida, de lo que ellos hagan y piensen. Por eso es tan importante proveerles de una formación de calidad, que se ajuste exactamente a lo que se está demandando actualmente de ellos (Fullan, 2014). Para analizar y valorar el estado actual de esta formación, es necesario un criterio riguroso y documentado por evidencia. Es una responsabilidad colectiva profundizar en su estudio y establecer propuestas de mejora que, coherentemente, aumenten la efectividad profesional de este colectivo.

Existen importantes paradojas a las que la enseñanza debe enfrentarse. Nos encontramos frente a un momento en el que es necesario establecer un equilibrio, tanto fuera como dentro de la escuela. La individualidad frente a la colectividad, lo privado frente a lo público, la flexibilidad frente a la homogeneización. Se busca una educación integrada pero también especializada, homogeneizadora pero diversificada, local pero también global, autónoma pero sujeta a la rendición de cuentas, que busca el cambio pero que también necesita continuidad. Es fundamental analizar y comprender la complejidad de este proceso, con el fin de plantear una reforma que tenga en cuenta el anverso y el reverso de todas estas cuestiones. Se trata de revisar, renovar y replantear el propio sentido de la escuela, así como los nuevos propósitos que surgen de esta transformación y los principios éticos y cívicos que nunca deben perderse. De modo más amplio, parece necesario repensar la función de este colectivo, la propia organización escolar, el papel de las normas y la ausencia de ellas, el significado de un buen desarrollo profesional y los valores que deben seguir guiando esta labor pedagógica (Hargreaves, 1999).

En primer lugar, es importante entender que la docencia es un proceso de gran complejidad y, por tanto, asumir que no es algo que pueda inventarse por el camino o llevarse a cabo siguiendo una serie de normas prefijadas. Con una mínima formación, es cierto que se puede lograr un cierto orden en el aula, trabajar con disciplina, establecer unos objetivos básicos y aplicar métodos de pregunta y respuesta. Esto puede ser útil para aumentar el rendimiento y los resultados en la evaluación de ciertas destrezas lingüísticas o matemáticas. Sin embargo, dadas las cifras de fracaso escolar en España, parece inevitable ampliar nuestra idea del aprendizaje y situarlo mucho más allá de las calificaciones que alcanza el alumnado en ciertas pruebas estandarizadas. Definitivamente, el mundo actual espera mucho más de la educación y, por tanto, del profesorado (Blackmore, 2010).

Si el objetivo es responder a la economía del siglo XXI, prepararles para desarrollarse con éxito en su vida adulta, inspirarles y estimularles para lograr innovación, potenciar su creatividad, adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje o utilizar eficazmente evaluaciones de diagnóstico, con el fin de ofrecer una educación más personalizada, es muy probable que estos maestros tengan dificultades sin una formación amplia y de alto nivel (Fernández Enguita, 2018). Es fundamental identificar y plantear unos objetivos concretos y establecer pautas para llegar a ellos. Hay que determinar exactamente lo que se espera del alumnado y, consecuentemente, replantear los objetivos que surgen para el profesorado. Se trata sencillamente de lograr un aprendizaje que los prepare para desempeñar, en el aula, un trabajo que contribuya directamente a la consecución de una sociedad mejor.

Es necesario transformar las buenas intenciones en acciones eficaces. La formación del maestro debe fortalecerse mediante la construcción de programas que tengan en cuenta tanto el conocimiento académico como la competencia docente. Por un lado, deben dominarse los contenidos académicos que se van a impartir, pues una deficiente preparación en la materia obstaculiza radicalmente el buen desarrollo del aula. Pero a su vez, es necesario recalcar que la calidad docente no puede evaluarse únicamente a través de estos conocimientos, pues la preparación pedagógica es fundamental en este proceso. Necesitan formación específica en este sentido. Es necesario añadirle valor a la eficacia y eficiencia docente, asumiendo que únicamente será posible apostando por un tipo de formación completa, rigurosa y actualizada (Brill, 2011). Lo cierto es que el trabajo de los maestros, está sujeto a una mayor complejidad que en otras etapas históricas. Se imponen una serie de demandas que, a menudo y como se ha señalado, son contradictorias entre sí, que cambian con rapidez y que suelen configurar una imagen de incertidumbre que es difícil sobrellevar.

La voluntad y el compromiso del profesorado en este sentido, es fundamental. Ciertamente, es algo que no puede medirse, pues es un valor ético y un estado emocional. Sin embargo, Chris Day demuestra en sus investigaciones que, visiblemente, el compromiso docente tiene efectos directos sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Este puede hacerse fuerte o descender en función de lo que vaya aconteciendo en la vida personal del maestro. El sentido de la responsabilidad que posee el profesorado, depende también del reconocimiento social que posea su trabajo (Day y Gu, 2010).

En Finlandia, por ejemplo, la enseñanza es una profesión atractiva y deseada, pues es una sociedad centrada en el aprendizaje. A través de la educación, se contribuye a la misión social, a la prosperidad económica del país, al fomento de la cultura y al impulso de la justicia social. Las personas que acceden a esta profesión tienen estudios y formación pedagógica de alto nivel. Apuestan también por un desarrollo profesional continuado que, paulatinamente, se vaya integrando cada vez más en las necesidades de la escuela (OCDE, 2015a). Este es el marco socioeducativo al que debemos encaminar nuestro sistema, adaptándolo evidentemente a las necesidades propias de nuestra realidad más particular.

Ahora bien, parece importante destacar que abordar estos retos para el futuro no depende única y exclusivamente del profesorado. Es una misión que compete tanto al colectivo docente como a quienes están en condiciones de garantizar esta reforma educativa y tomar decisiones en el ámbito político (Hanushek, 2015). Otorgarle semejante responsabilidad al profesorado, no debe nunca conducir al olvido de los compromisos que, indiscutiblemente, ciertas instituciones y políticas de estado tienen ante esta cuestión. No obstante, el planteamiento que aquí se desarrolla centra el foco en este colectivo y, asumiéndolo como un factor determinante en este proceso de transformación, se analizarán todas aquellas cuestiones que, ciertamente, van a favorecer un mejor desempeño de la profesión. Por un lado, el acceso a la misma. Por otro, la formación inicial de este colectivo y, por último, la formación continua.

2.6.2. EL ACCESO A LA PROFESIÓN

La enseñanza es una profesión valiosa, aunque no siempre es valorada ni considerada como se merece (Sánchez Lissen, 2002). Muchos países se enfrentan hoy a numerosas complicaciones para la contratación de nuevo profesorado, pues son muchos los jóvenes que han descartado la posibilidad de acceder a esta profesión. Los datos sobre la escasez docente en muchos países son ciertamente preocupantes en el mundo político y económico y no dejan indiferente a la comunidad científica. Desde la década de los 60, existen numerosas investigaciones que centran sus estudios en trabajos sobre motivación para elegir o acceder a esta profesión. No obstante, parece que en España se sigue apreciando cierto atractivo y los jóvenes siguen apostando por esta carrera universitaria (Eurydice, 2015).

Lo cierto es que esta situación es cíclica, hay periodos de abundancia y mucha demanda y etapas de escasez y falta de profesionales. Después de la Segunda Guerra Mundial hubo un exceso de demanda, así como en la década de los 80 y 90 donde la profesión estaba bien valorada y reconocida socialmente. Ahora, vuelven a faltar jóvenes que quieran dedicarse a esta profesión (Eaker y Keating, 2012). Esta realidad se traduce en un envejecimiento del sector. El 25% de los docentes de Educación Primaria tienen más de 50 años. En algunos países, más del 40% están en esta franja de edad y muchos abandonan antes de tiempo. Afortunadamente, España no se encuentra entre estos países (Eurydice, 2015). No obstante, es necesario tener en cuenta estas tasas de deserción y envejecimiento para controlarlas en nuestra propia realidad.

Gran parte de los estudios analizados, relacionan esta escasez docente con el desprestigio de la profesión, con la poca valoración social, con el declive y deterioro de las condiciones de trabajo y con las bajas remuneraciones. España reúne todos los requisitos para entrar a formar parte de este grupo de países donde se ha perdido la capacidad de hacer atractiva la profesión. Por ello, parece necesario adoptar ciertas medidas que eleven el prestigio y el reconocimiento de esta carrera (Manso, 2018). Solo en Irlanda, Finlandia y Escocia, la enseñanza es considerada una de las tareas profesionales más prestigiosas y notorias. Las personas que se dedican a ello, están altamente cualificadas y reconocidas socialmente. Además, se les ofrece una formación de alto nivel y se les atribuye directamente el factor vocacional para desempeñar dicha labor (OCDE, 2014).

Históricamente, la enseñanza como profesión ha estado vinculada al valor de la vocación. Entendemos por vocación, una inclinación natural, una predisposición particular y una habilidad especial para la enseñanza que es reconocida globalmente. Esta ha sido una de las razones principales que ha estimulado e incitado a los jóvenes a elegir esta profesión y no otra. Los profesores que la sienten, tienen más posibilidades de desarrollar con éxito su tarea profesional. Sin embargo, desde hace tiempo se viene evidenciando que junto a este factor existen otros muy diferentes, tales como la facilidad de obtener el título, el tratarse de una carrera universitaria corta o el número de vacaciones de las que disfruta este colectivo. Estas últimas motivaciones, a pesar de ser posiblemente insuficientes, son razones que atraen a numerosas personas a la elección de la labor docente (Rizvi y Lingard, 2013). Por ello, parece racional tenerlas en cuenta y entender la necesidad de establecer ciertos requisitos que permitan ejercer la profesión solo a aquellos que muestren su valía en este contexto.

Sánchez Lissen (2003) realiza un interesante análisis sobre esta cuestión que, donde a partir de autores como Tudhope (1944), Lortie (1875) o Brookhart y Freeman (1992), muestra el recorrido bibliográfico que existe en este sentido. Tudhope fue uno de los primeros en estudiar el tema de la motivación docente. Lortie continuó con investigaciones relativas a la vocación del profesorado y su estimulación para desarrollar esta profesión. Brookhart y Freeman, además, realizaron un importante análisis constituido por cuarenta y cuatro estudios en USA. Lo hicieron entre 1960 y 1990 y analizaban la motivación, la confianza, las inquietudes y la estimulación docente. Asimismo, parece importante destacar a Watt y Richardson (2007), quienes realizaron importantes aportaciones desde una perspectiva más internacional. Además, se suman numerosos estudios realizados por organismos internacionales como la OCDE o Eurydice que, visiblemente, tratan también el tema que nos ocupa.

Ciertamente, todos ellos apuntan a que lo idóneo sería contar con personas que posean vocación auténtica. Es decir, que no solo sientan atracción por la actividad, sino que también tengan las cualidades para ello. Esta vocación se vincula a connotaciones psicológicas como el mantenimiento de la motivación y la autorrealización, factores que son decisivos en la buena práctica docente (Sánchez Lissen, 2003). Tradicionalmente, la psicología de la educación ha dedicado bastantes esfuerzos al análisis y estudio de la motivación en el alumnado. Sin embargo, muy raramente se ha valorado su incidencia en el profesorado. Si entendemos que el éxito es el resultado de la interacción entre unos profesores, unos contenidos y unos alumnos, el factor profesor, y más concretamente su motivación, requiere mayor atención.

Todos los factores analizados en este y en anteriores apartados carecerían de sentido sin la motivación e implicación del profesorado. Por eso, este factor es detectado como una de las principales variables limitadoras de éxito académico. La falta de motivación docente, conlleva una baja implicación en las tareas escolares, lo que consecuentemente condena al alumnado al fracaso escolar. Por el contrario, la atención y la dedicación de los maestros son dos elementos que contribuyen e influyen en el aumento de la motivación del alumnado, no solo hacia una materia concreta, sino hacia el aprendizaje en general (Martínez, Elboj y Larena, 2012). Definitivamente, vocación y motivación, son dos conceptos estrechamente ligados que, a su vez, suponen un componente de éxito escolar innegable.

Como ya se ha señalado, la elección para estudiar el Grado de Maestro en Educación Primaria se ve condicionada por múltiples factores del entorno social, cultural, económico y personal del individuo. Existen motivaciones intrínsecas como la vocación, la motivación personal o los propios estímulos de cada individuo. Pero también hay motivos extrínsecos como el salario, el prestigio social, las vacaciones de las que disfruta este colectivo o el horario laboral que tienen los profesores y profesoras. Así pues, se muestra la imposibilidad de otorgar o atribuir el factor vocacional a todas las personas que optan por esta carrera profesional, pues no siempre existe una motivación intrínseca (Tenti y Steinberg, 2011). Por ello, es necesario hacer una selección rigurosa y coherente que permita contar con los mejores profesionales. Esta práctica es habitual en aquellos países donde, claramente, se asume la importancia de la educación. Se trata de concebirla como un pilar fundamental en la sociedad del bienestar y comprender que realizando esta selección, se incrementan las posibilidades de contar con los mejores profesionales al frente de esta labor tan importante.

España, es uno de los países donde menos requisitos existen para acceder al Grado de Educación Primaria. No hay ningún examen de ingreso específico para demostrar ciertas aptitudes. Actualmente, existe una nota de corte más bien baja en la comparación con las demás carreras universitarias que, directamente, permite entrar a muchas personas sin aparente motivación por la labor educativa. Esta realidad, supone para muchos un error importante, pues como se ha señalado con anterioridad, si se impusieran y exigieran ciertos requerimientos, se conseguiría captar a los mejores profesionales para desarrollar dicha tarea. Parece que de este modo la selección de futuros maestros sería más apropiada (OCDE, 2015b).

En otros países, se requieren ciertos exámenes de ingreso y entrevistas personales. El examen valora el nivel de conocimiento y cultura general del candidato y la entrevista valora tanto actitudes como aptitudes para el desempeño de la profesión. Los países de elevado rendimiento como Finlandia, Singapur, Corea del sur o Canadá, reclutan a sus maestros del 30% con mejores calificaciones en las licenciaturas o Grados universitarios. No solo premian sus cualidades académicas, sino que también estudian su aptitud para enseñar a través de una selección inicial que les permita acceder a la profesión (Marina, 2018). Se realizan entrevistas que analizan sus destrezas pedagógicas y sus habilidades comunicativas. De este modo, garantizan un nivel de calidad docente muy elevado. El 100% de los maestros en estos países proceden del 30% con mejores calificaciones.

En estos países, la enseñanza es una profesión atractiva. Los maestros son elogiados y premiados por lo que hacen. Se consideran constructores de sus naciones. Los maestros finlandeses por ejemplo, tienen un estatus tan alto, que la enseñanza es una de las ocupaciones preferidas para un futuro cónyuge. A la vista de todos estos datos, podríamos concluir señalando que el entusiasmo, el gusto y el deseo por acceder a la enseñanza y llegar a ser maestro, aunque no es un motivo suficiente para lograr el éxito en la profesión, sin embargo, sí es un motivo necesario para desarrollarla correctamente y mantener la motivación a lo largo de los años (Sánchez Lissen, 2002). Particularmente en esta carrera profesional, con un papel fundamental en la construcción de una sociedad mejor, sería un error reducir y desvirtuar los requisitos para dedicarse a la profesión.

Recientemente, en la Comunidad Autónoma de Madrid, se ha estado planteando la posibilidad de crear un “MIR” para docentes. Lo cierto es que un sistema educativo es tan bueno como lo son sus profesores y, por tanto, debe replantearse la manera de aumentar esta calidad. Ochenta facultades respaldan un documento en el que se exige una revisión urgente de cuestiones como la nota de corte, posibles exámenes de ingreso, mejores prácticas, un proceso de selección más riguroso o un proyecto de formación más coherente con el momento en el que nos encontramos. El documento se encuentra ya en las 17 Consejerías de Educación y los responsables del Ministerio han pedido revisarlo (Moya, 2018). Es, en definitiva, una propuesta más para cambiar el modo de seleccionar y formar al profesorado. Ciertamente, son las autoridades quienes deben dar el visto bueno y favorecer este replanteamiento. No obstante, el presente trabajo de investigación se centra, más concretamente, en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Así pues, en el capítulo que viene a continuación se procede a abordarlo más en detalle.

2.6.3. LA FORMACIÓN INICIAL

La organización y desarrollo de cualquier actividad formativa, requiere de un análisis riguroso y consistente. Comprendido en un marco más amplio de formación permanente, en este capítulo se va a analizar la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

2.6.3.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

El Marco Estratégico Europeo, establece la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial de este colectivo, señalándolo como una de las medidas con mayor relevancia en el tema que nos ocupa. Sin un profesorado de alta calidad en esta etapa, hay pocas posibilidades de impulsar una reforma verdaderamente global, con impacto real y duradero. La Unión Europea (UE), en su intención de abrir las fronteras y crear un espacio económico común, ha favorecido también una importante aproximación en otros ámbitos de carácter jurídico, social o educativo. En el terreno de la educación universitaria, destaca la promoción y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Emerge con el fin de reconocer y equiparar titulaciones en los distintos estados, para asegurar una formación de calidad en todos ellos y, en definitiva, para propiciar una exitosa inserción de los estudiantes en un mercado laboral unificado y sin fronteras (UNESCO, 2016).

Este proyecto se va desarrollando, paulatinamente, dentro de un complejo proceso de transformación que, ciertamente, ha ido reformando la Educación Superior en profundidad. Comenzó con la Carta Magna de las Universidades europeas, firmada en Bolonia en 1988 y, posteriormente, le han seguido numerosas declaraciones que han ido extendiendo este proceso de importante evolución. Tal y como sintetizan Sánchez Delgado y Gairín (2005) siguiendo a Feixas (2004) y Gracia y Morant (2005), el proceso se ha ido forjando a través de numerosas convenciones, conferencias y declaraciones centradas en dicha cuestión:

- Declaración de la Sorbona (mayo de 1998)
- Declaración de Bolonia (junio de 1999)
- I Convención de Instituciones de Educación Superior (Salamanca, marzo de 2001)
- Conferencia de Ministros (Praga, mayo de 2001)
- II Convención Instituciones de Educación Superior (Graz, mayo de 2003)
- Conferencia de Ministros (Berlín, septiembre de 2003)
- Conferencia de Bergen (Noruega, mayo de 2005)
- Conferencia de Londres (mayo de 2007)

Visiblemente, el proceso de convergencia y unificación se concreta de manera progresiva a través de dichos encuentros. Poco a poco, se van delimitando ciertos parámetros y medidas que favorecen esta configuración de la formación universitaria. El sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), por ejemplo, es un sistema que garantiza una sencilla movilidad de los estudiantes dentro del espacio europeo. Se convierte en una unidad de valoración única que, ciertamente, permite equiparar, comparar e identificar la actividad académica desarrollada en los distintos puntos de la UE. Jurídicamente, queda recogido en el Real Decreto de 5 de Septiembre de 2003 (BOE, 224, de 18-IX, artículo 5). Supone, en definitiva, un punto de referencia que permite la colaboración y el trabajo conjunto entre las distintas universidades, asumiendo todas ellas una reorganización conceptual y unos estándares de calidad que, necesariamente, han de ser reconocidos y desarrollados por las mismas (Comisión Europea, 2017).

Puede observarse, de este modo, un importante proceso de transformación que poco a poco ha ido modificando la Educación Superior en profundidad. Esta reforma, ofrece una respuesta efectiva de acuerdo con el mundo globalizado en el que vivimos. Sin embargo, parece que no termina de responder adecuadamente a esa necesidad de regeneración y actualización de los planes de estudio. Razonablemente, es necesario que ofrezcan una respuesta apropiada y coherente con los perfiles profesionales que actualmente se demandan y que, mayoritariamente, se han visto modificados por esta era de profundos cambios y revolución tecnológica (Bolívar, 2015). Los programas de formación inicial, en este caso del profesorado de Educación Primaria, deben estar en consonancia con lo que se está proyectando actualmente de esta profesión.

Este colectivo debe estar preparado para afrontar y responder a una realidad que no solo ha cambiado, sino que está en constante transformación. Por ello, todos los países europeos exigen una formación inicial que, verdaderamente, aporte los conocimientos, las destrezas y las competencias necesarias para el buen desarrollo de la profesión en la actualidad (OCDE, 2016). Antes de profundizar en dicha cuestión, parece importante señalar que gran parte los programas de formación inicial integran un componente general y otro profesional. El general hace referencia al dominio de las materias que se van a impartir y, el componente profesional, se refiere a las destrezas necesarias para la enseñanza en concreto. Dependiendo de cómo se combinen estos dos elementos, se diferencian dos modelos de formación diferentes. El modelo simultáneo que, por un lado, atiende tanto al componente general como al profesional paralelamente y, por el otro, el modelo consecutivo que atiende primero al componente general y a continuación al profesional.

La gran mayoría de países europeos opta por un modelo simultáneo, aunque con algunas excepciones como Francia, Portugal, Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte o Escocia, donde pueden optar tanto por uno como por otro (OCDE, 2015). En todos ellos, debe culminarse la formación inicial con una parte práctica que, necesariamente, sea desarrollada en un contexto real de trabajo. Es con ello, con lo que se emite el título oficial de Grado en Educación Primaria.

El Marco Estratégico Europeo, entiende que aquellos países con alarmantes cifras de fracaso escolar, como lo es España, deben poner en marcha, con carácter urgente, un replanteamiento de esta formación inicial del profesorado de Educación Primaria, pues de ello depende el buen ejercicio de la profesión y ya se conocen cuáles son las consecuencias de ello. Una Educación Primaria de calidad, sienta las bases de una formación y un aprendizaje infinitamente más sólido, significativo y efectivo en el futuro. Este es precisamente el propósito real del presente trabajo de investigación.

Lo cierto es que el interés por los problemas que acontece la educación es cada vez más creciente y, visiblemente, la mayoría de cuestiones escolares están también sometidas a un análisis público constante. Los medios alertan sobre las inquietantes cifras de fracaso escolar y, convenientemente, las investigaciones al respecto proliferan sin cesar. La formación del profesorado es ampliamente estudiada en este sentido y, consiguientemente, pueden identificarse numerosas propuestas que surgen con la intención de proyectar una mejor formación, así como múltiples artículos que ofrecen planteamientos interesantes y criterios alternativos para conducir los planes de estudio hacia un camino de mayores éxitos. Sin embargo, todas estas reformas, artículos e investigaciones, no logran sostenerse en el tiempo, no funcionan en la práctica o no consiguen ser aplicadas.

En ocasiones, puede identificarse una amplia y extendida concepción del profesorado de Educación Primaria como un colectivo vocacional, pareciendo entender así que, con su motivación e implicación innata, van a garantizarse ya altos niveles de calidad educativa y el buen desarrollo de la profesión. Sin embargo, se precisa algo más que buenos estímulos y predisposición. Lo cierto es que son necesario altos y exigentes niveles de formación para este colectivo y, sobretodo, actualizados planes de estudio que respondan a lo que se proyecta actualmente de estos profesionales. La realidad es que, pese a la gran reforma acontecida en el marco de la Educación Superior, a lo largo de los últimos años los planes de estudio no se han regenerado y actualizado como debían. Se han realizado importantes y valiosos cambios de carácter organizativo, pero los planes de estudios siguen ciertamente comprendidos en un modelo de enseñanza tradicional (Pont, 2018).

2.6.3.2. Claves para su fortalecimiento y regeneración

Entendiendo que el perfil profesional de este colectivo depende, en gran medida, de lo que la sociedad va demandando de la ciudadanía, es fundamental realizar una profunda revisión de los planes de estudio correspondientes y ajustarlos de acuerdo al momento en el que vivimos. No se trata de emprender un tipo de reforma radical, sino de analizar rigurosamente los planes de estudio tradicionales e integrar cuestiones alternativas que ofrezcan una mejor respuesta, reflexionando sobre lo que acontece el siglo XXI. Para ello, deben sentarse ciertas bases.

En primer lugar y antes de diseñar cualquier reforma, parece necesario conocer el proceso de transformación que, formalmente, debe seguirse. El libro blanco de la ANECA, fundamentado en numerosos estudios que delimitan de donde partimos y hacia dónde vamos, muestra un ideal común que cada universidad debe adecuar a sus planes de estudio concretos. Todo plan de estudios oficial, por tanto, debe estar fundamentado en dicho libro blanco. Así pues, cuando una universidad precisa de alguna modificación o tiene el propósito de transformar algo, debe realizar un documento con el resultado de dichos cambios. Este documento, es conocido como la memoria verifica que, ciertamente, se eleva al Ministerio de Educación y, si es coherente con dicho libro blanco, puede ser aprobada. En este proceso también se evalúan cuestiones de calidad, personal o recursos que, visiblemente, garanticen la sostenibilidad del grado en cuestión. Una vez es aprobado, pasa a ser un título oficial del Estado español. En dicha memoria verifica, debe reflejarse claramente el plan de estudios, detallando la guía docente y especificando las distintas competencias generales, específicas y transversales que van a desarrollarse (Balseca, 2018). A partir de ello, pueden delimitarse los bloques de contenido, objetivos más específicos, la metodología que va a emprenderse y los procesos de evaluación que van a llevarse a cabo.

Para fortalecer estos programas de formación inicial, además de la estructura, también deben tenerse claras las funciones que, individualmente, le corresponden a este perfil profesional. En el Grado de Educación Primaria, por ejemplo, deben tenerse claras las funciones y responsabilidades concretas que le competen a estos docentes. Lo cierto es que a lo largo de la historia, las familias y las escuelas han tenido funciones muy diferenciadas. La familia era la encargada de educar a sus hijos en base a unos valores concretos, mientras la escuela tenía la responsabilidad de enseñar únicamente de acuerdo a unos contenidos preestablecidos (Cloud, 2014). Entre ambas y con misiones muy diferenciadas, formaban ciudadanos acorde a lo que la sociedad de esos tiempos consideraba adecuado.

Sin embargo, el paso de los años ha supuesto ciertos cambios que han repercutido directamente en la estructura y funciones familiares y escolares. La realidad evidencia que el tiempo en familia se reduce y esto trasciende directamente en los objetivos escolares. Parece que la escuela ya no solo tiene que transmitir contenido, sino también educar en valores sirviendo de apoyo para las familias y la sociedad en general (Ministerio de Educación, 2012).

Al mismo tiempo, actualmente tampoco basta con que los profesores lleguen al aula, cierren la puerta y se relacionen únicamente con los estudiantes. El aprendizaje se ve influido por lo que pasa fuera y dentro de las escuelas. Por ello, ser profesor también significa ser parte de una comunidad más amplia, establecer relación con las familias, trabajar con otros profesionales y adoptar un compromiso de actualización permanente (Cubeiro, 2018).

Deben definirse mejor las funciones que competen a ambas partes, pues se percibe también la necesidad de generar espacios, tiempos y acciones conjuntas. Parte de la complejidad del cambio, consiste en determinar y definir exactamente qué objetivos se marcan en la escuela y qué competencias se le exigen al profesorado de hoy (Slee, 2012). La idea es fusionar una formación multidisciplinar con una formación especializada. El objetivo principal, es formar a maestros capaces de desarrollar su profesión en todo tipo de contextos educativos, pues deben adaptarse y adecuarse a una sociedad que cada vez es más cambiante.

El Grado de Educación Primaria, debe formar a personas con pensamiento crítico, ética educativa e iniciativa propia, personas capaces de reflexionar sobre su propia práctica docente y especialmente comprometidos con su profesión. La finalidad de esta formación reside en la preparación de personas competentes a todos los niveles y en todas las etapas de Educación Primaria, en todas las áreas del currículo, en los contenidos escolares, en su relación interdisciplinar y, sin lugar a duda, en las habilidades propias de lo que engloba ser un buen maestro (Stiglitz y Greenwald, 2016).

Se precisa, en definitiva, una estructura sólida y consistente que comience a construir y transformar estos programas de formación inicial, haciéndolos más útiles y valiosos. Esta estructura, va a cimentarse en tres pilares fundamentales. A partir de ellos, se procede al verdadero análisis de lo que requieren estos profesionales. El primero, la formación teórica. El segundo, la formación práctica. Y por último, la formación actitudinal (Sánchez Delgado y Gairín, 2005). Los tres tipos de formación, cada uno en su ámbito, han de ser revisados, replanteados y actualizados. Englobarán y constituirán lo que, actualmente, se está demandando de esta profesión.

FIGURA 5: LOS TRES PILARES DE LA FORMACIÓN INICIAL



(Elaboración propia a partir de Sánchez Delgado y Gairín, 2005)

La formación teórica, engloba dos cuestiones fundamentales. Por un lado, la formación académica y, por otro, la formación pedagógica. En ambos aspectos, se manifiesta la necesidad de destacar un enfoque científico disciplinar que parece esencial en la formación de este colectivo. La formación académica, hace referencia a los conocimientos correspondientes a las áreas o materias que se van a impartir y, por otro lado, la formación pedagógica, se refiere a la didáctica, organización, filosofía, procedimientos y técnicas que van a utilizarse para impartir dichos contenidos. Este tipo de formación, debe ser estudiada a través de los principales referentes teóricos que correspondan a cada cuestión.

La formación práctica, se centra esencialmente en aquellas destrezas y competencias necesarias para la intervención didáctica y el buen desarrollo de la profesión. Antes de comenzar a realizar prácticas en un entorno real de trabajo, existen competencias que son claves para desarrollarse adecuadamente en esta tarea profesional y, consiguientemente, deben ser trabajadas en los programas de formación.

Finalmente, se hace referencia a la formación actitudinal que, como dice Sánchez Delgado (p.64), se centra principalmente en generar la conciencia profesional que se precisa para actuar adecuadamente en este contexto. Es una dimensión básica, pues de nada serviría que un profesor tuviera una excelente formación científica y pedagógica, así como un gran dominio de las estrategias de intervención en la práctica, si no tiene la voluntad de aplicarlas adecuadamente. De poco sirve que sepa y sepa hacer, si no está dispuesto a hacer. Así pues, a continuación se detallan estas tres cuestiones que, separadamente, van a analizarse con detalle.

2.6.3.3. La formación teórica

La formación teórica, incorpora un componente fundamental para el buen desarrollo de la profesión. Se trata del contenido que el futuro docente va a impartir y, consiguientemente, la pedagogía y didáctica de dichas materias. Saber matemáticas, por ejemplo, no implica saber enseñarlas. En este sentido, surge un debate esencial sobre la necesidad de un enfoque científico-disciplinar. La práctica pedagógica, ha sido durante mucho tiempo entendida como simple acción instrumental. Sin embargo, debe superarse esa idea, pues como sucede en otras disciplinas humanas, la pedagogía hay que estudiarla, investigarla, analizarla y repensarla. De hecho, desde hace más de cien años, la pedagogía se ha incorporado como centro de estudio científico y como disciplina universitaria. Este siglo de investigación pedagógica, ha ido definiendo las derivas del fenómeno educativo, logrando reflexiones fundamentales acerca de los métodos, técnicas y medios más eficaces a la hora de ejercer la labor docente (Esteve, 2005).

Estas reflexiones, como es lógico, evolucionan y se transforman a lo largo de la historia, condicionadas por los cambios que van aconteciendo y que van modificando la sociedad y el mundo en el que vivimos. Podría decirse que con el paso del tiempo se ha ido marcando un camino hacia la pedagogía científica, donde se han diferenciado dos componentes fundamentales. Por un lado, el dominio de las materias y, por otro, su pedagogía y didácticas. Para construir, de manera rigurosa y coherente, esta parte de la formación a la que nos referimos como formación teórica, es imprescindible concebir el proceso educativo como un conjunto inherente e indivisible. Hay que tener en cuenta todas las piezas del puzzle al mismo tiempo, pues en dicho proceso interactúan todas ellas a la vez.

En primer lugar, el profesorado debe dominar las materias que va a impartir. En esta etapa de Educación Primaria, parece que es un objetivo sencillo y fácilmente superable. Sin embargo, desde hace unos años suelen ser recurrentes esas noticias que alarman al sector y señalan como un número significativamente alto de maestros, no sabe señalar los principales ríos de España en el mapa, no es conocedor de las provincias del territorio o tiene dificultades para realizar algún problema matemático de este nivel (Marina, 2018). Así pues, urge fortalecer esta parte de la formación que conforma la base de la labor docente. Paralelamente a esta reflexión, existen otras que ofrecen una visión diferente. Actualmente, se accede a la información de manera inmediata y, por tanto, el contenido no es tan importante como las técnicas y métodos a los que se va a recurrir para ejercer la profesión. Parece necesario apelar a la pedagogía científica, que no solo estudia dicho proceso sino que ofrece una información fehaciente acerca de los elementos que si funcionan en el aula.

La realidad es que una educación de calidad exige maestros dotados de ambas competencias, tanto en la parte más académica de la materia como en la parte más pedagógica a la hora de trabajar en el aula (Hattie, 2015). Con el tiempo, la manera en la que aprendemos cambia, pues nuestro entorno y posibilidades son diferentes. Parece importante destacar la necesidad de modificar nuestra educación, adaptándola siempre a las necesidades y demandas actuales, así como a las nuevas investigaciones que la pedagogía científica va ofreciendo. En Finlandia, por ejemplo, cambiaron hace unos años su forma de aprender a través de la neurociencia. Se eliminaron casi al completo los deberes para casa, se redujo la carga educativa a cuatro horas diarias y se amplió el tiempo que se brindaba al ocio dirigido. El objetivo principal era impulsar a los niños a tener ganas de aprender. Además, ya se había demostrado que mediante el ocio dirigido se lograba un desarrollo muy potente de capacidades y habilidades para un mejor rendimiento académico.

Tanto para lograr una educación que favorezca la igualdad de oportunidades, como para alcanzar un modelo educativo que responda adecuadamente a las exigencias del mercado laboral o conseguir un sistema que suscite esos valores y responsabilidad cívica que se desea, se requiere un sistema de calidad que promueva un alumnado motivado con el aprendizaje y su desarrollo vital. Para ello, es necesario tener presente lo que esa pedagogía científica nos ofrece. Es fundamental conocer qué prácticas conducen al alumnado por un camino de predisposición, voluntad y gusto por la realidad educativa. Y por el contrario, cuáles inducen inconscientemente al fracaso, la desmotivación y la inmediata desvinculación del alumno al contexto escolar. Parece esencial ofrecer al futuro maestro una serie de referentes teóricos que, de manera sólida y consistente, procuran una información clave y determinante para el ejercicio de la profesión (Comisión Europea, 2017).

Del mismo modo en que los contenidos académicos sobre matemáticas, lengua, inglés, ciencias sociales, naturales, música, arte o educación física, están claros y no se cuestionan, sí parece necesario abordar más detenidamente la didáctica y pedagogía que se precisa para enseñar estos contenidos. A continuación, van a detallarse cuatro cuestiones que, ampliamente demostradas por la pedagogía científica y estudiadas por numerosos referentes teóricos, nos señalan la mejor manera de abordar, organizar y gestionar el aprendizaje en el aula. Se entiende que, asumiendo el valor de la pedagogía científica, estas cuestiones deberían estar incluidas y coherentemente estructuradas dentro del bloque de formación teórica. Son cuestiones sobre las que, en definitiva, se debería reflexionar en estos programas de formación inicial.

2.6.3.3.a.

El aprendizaje generado en grupos heterogéneos u homogéneos según las capacidades del alumnado

La primera de ellas, tiene que ver con las diferencias que se originan cuando el proceso de enseñanza se crea en grupos heterogéneos u homogéneos según las capacidades del alumnado. Es fundamental conocer fehacientemente la repercusión de recurrir a un método u otro, pues como se ha señalado, puede determinar el éxito o inducir al fracaso. La realidad es que se genera un aprendizaje muy distinto cuando se agrupa a los estudiantes de manera heterogénea o en grupos homogéneos según sus capacidades. Es importante determinar las diferencias existentes entre el aprendizaje que se crea en un grupo y otro, pues la evolución y el desarrollo del aprendizaje son muy distintos. Por un lado, la literatura científica manifiesta que aprender en un contexto homogéneo, en el que se diferencia y aparta a aquellos estudiantes que no responden a lo mínimo considerado, es una manera de restar oportunidades a ese grupo. Por el contrario, aprender en aulas heterogéneas es aprender en un contexto inclusivo y diverso, en un contexto que no solo se orienta a respetar las diferencias, sino que desarrolla el potencial de las mismas (Martínez, Elboj y Larena, 2012). El profesorado, tiene en sus manos la posibilidad de agruparles atendiendo a la diversidad o a la segregación.

La realidad es que una de las principales variables que actúan como obstáculo en la promoción del éxito educativo, es la segregación del alumnado con dificultades de aprendizaje. Este tipo de prácticas, ciertamente más cómodas para el profesorado, suelen tener un resultado negativo para el alumnado, pues se encajan en ciertos perfiles ligados al fracaso, y trasciende directamente en su actitud frente al estudio (Werning, Loser, Urban, 2008). El agrupamiento homogéneo, se hace fácilmente visible en la división del alumnado en grupos flexibles o en las mismas aulas de diversificación curricular, donde se comienza a procurar un currículo inferior, con menos posibilidades académicas, y por tanto, de promoción social en el futuro (Wainer, 2006). Por el contrario, la organización del aula en grupos interactivos, aunque supone una implicación y dedicación mayor para el profesorado, ayuda a la promoción de la cohesión social. Organizar las aulas y las actividades dentro de ellas de manera que se potencie la interacción y el diálogo entre el alumnado diverso, es una forma de acelerar el aprendizaje. Esta práctica, facilita la creación conjunta de conocimiento a través del dialogo y de la solidaridad. Permite conseguir unos resultados mejores, pues el aprendizaje en interacción genera más aprendizaje (Martínez, Elboj y Larena, 2012).

Antes de continuar, parece importante precisar en qué consiste dicha tarea de inclusión y heterogeneidad. Una publicación de (Ofsted, 2004), la agencia que organiza inspecciones en los colegios de Inglaterra, elabora una definición muy útil de lo supone exactamente potenciar esa heterogeneidad en el aula. Desde el punto de vista educativo, un colegio inclusivo es aquel en el que se trabaja por el aprendizaje, los logros, el desarrollo y el bienestar de todos los jóvenes por igual. Desde este punto de vista, las escuelas más eficaces son precisamente las escuelas más inclusivas. Esto se refleja, no solo en el rendimiento del alumnado, sino en la voluntad del centro a la hora de ofrecer nuevas oportunidades para los estudiantes que experimenten mayores dificultades. Las escuelas más eficaces no son las que dan por hecho la inclusión y potencian grupos diversos, sino las que controlan y evalúan constantemente el progreso de sus alumnos e identifican prematuramente a los estudiantes que puedan quedar excluidos, para así poder ofrecerles un trabajo más individualizado que se adapte a sus necesidades.

Definitivamente, aquellas aulas inclusivas que integran a niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje son más productivas que las exclusivas (Exley y Dennick, 2009). Ahora bien, para que esto funcione es preciso hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias que inevitablemente siguen existiendo de clase social, género, edad, procedencia o capacidad. Lejos de ser perjudiciales, estas diferencias pueden ser beneficiosas (Chisvert, 2013). Ciertamente, se trata únicamente de ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Para ello, hay que inspeccionar las barreras y obstáculos para afrontar el problema con voluntad y apoyo.

2.6.3.3.b.

La concepción del alumnado como un elemento activo o pasivo dentro del aprendizaje

La segunda de estas cuestiones, es la necesidad de concebir al alumnado como un elemento activo dentro del propio proceso de aprendizaje. Para analizar y comprender lo que resulta ser más beneficioso y eficaz en este proceso, es importante entender cómo funciona el cerebro. Nuestra mente no funciona como mera receptora de información, la información entrante es cuestionada continuamente con preguntas, pues el cerebro no solo recibe dicha información, sino que también la procesa. De acuerdo con la teoría sociocultural, para procesar cualquier dato de manera efectiva conviene que se hagan reflexiones externas además de las internas. Si se analiza la información con otras personas y se les invita a formular preguntas al respecto, el aprendizaje es infinitamente mejor y más significativo (Vigotsky, 1978).

Hace ya tres décadas, Ruhl, Hughes y Schloss (1987), evidenciaron como la reflexión a la hora de procesar la información es especialmente determinante. Realizaron un experimento donde un grupo de alumnos debía conversar, en intervalos frecuentes durante la clase, con un compañero sobre lo que se estaba planteando y explicando en el aula. Al mismo tiempo, con la misma explicación y el mismo profesor, existía otro grupo de estudiantes que no debían comentar absolutamente nada con nadie. Cuando se compararon los resultados, se corroboró cómo los compañeros que habían estado comentando la información trabajada, habían participado de un aprendizaje mucho más eficaz.

Definitivamente, es esencial crear ambientes de aprendizaje que provoquen la actividad mental del alumnado, el diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación y la participación. También deben potenciarse espacios y ambientes que contribuyan a clarificar, elaborar y reorganizar significados, que permitan rehacer y reinterpretar la información, pues son determinantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de concebir al educando como un ser activo protagonista de su aprendizaje, con el objetivo de formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más comprometida con el desarrollo humano y el progreso del país (Vigotsky, 1978). El aprendizaje, por ejemplo, mejora notablemente si se le pide al alumnado que exprese la información con sus propias palabras, que pongan ejemplos, que la reconozcan en diversas apariencias y circunstancias, que vean la conexión que tiene con otros hechos o ideas, que se anticipen a alguna de sus consecuencias, que se enuncien sus opuestos o inversos, etc. (Hargreaves y Fullan, 2014).

Es decir, que se cree un aprendizaje activo, donde se manipule, se analice y se trabaje con la información de la que ya disponen. De lo contrario, se estará procurando un aprendizaje pasivo, donde los estudiantes no tienen la posibilidad de entender y comprender desde la complejidad, ni tampoco la de interpretar la información con detalle e interés. Nuestra mente necesita vincular lo que nos enseñan con lo que ya conocemos, conectar los conocimientos previos con el aprendizaje nuevo, pues así se alcanza un aprendizaje mucho más significativo, estimulante y aplicable. Cuando el aprendizaje es pasivo, estas conexiones no se realizan, y por tanto, no pueden alcanzarse niveles de aprendizaje y rendimiento académico tan altos (Vigotsky, 1978). Fundamentalmente, el cerebro, necesita probar y analizar la información o explicársela a otra persona para poder guardarla en sus bancos de memoria. De otra forma, el aprendizaje no será guardado ni recordado (Blackmore, 2010).

En este sentido, es importante señalar que, en muchas ocasiones y sin mala intención, el profesorado abruma al alumnado con sus propias ideas. Por muy interesantes y organizadas que estas sean y se planteen, el estudiante necesita un tratamiento de la información diferente (Eaker y Karhanek, 2012). Es aquí donde debe reflexionar el maestro. El verdadero aprendizaje no se consigue tras la memorización de grandes explicaciones. La mayor parte de lo que se memoriza así, se pierde en cuestión de horas. Los estudiantes, para retener lo que se les ha enseñado, deben masticarlo, trabajarlo, analizarlo y cuestionarlo. Es claro que un docente no puede hacer el trabajo mental de sus alumnos, pero sí puede procurar y fomentar situaciones en el aula que favorezcan a ello, que potencien esa actividad mental para formar un todo significativo a partir de lo que ya conocen y están escuchando. Sin la ocasión de discutir, crear debate, hacer preguntas y, tal vez, incluso enseñar a otra persona, no habrá lugar para un verdadero aprendizaje (Fink, 2000).

2.6.3.3.c.

El impacto de las expectativas que el profesorado muestra sobre los estudiantes

La tercera cuestión que abordamos en este apartado, se refiere a las expectativas que el profesorado deposita sobre sus estudiantes. Dichas expectativas, influyen directamente en la conducta del alumnado y, por tanto, es necesaria una actitud lo más objetiva e imparcial posible. Al menos, es necesaria una actitud responsable y premeditada en este sentido. Se empezará señalando que el juicio de la escuela y, más concretamente del profesorado, es irremediabilmente subjetivo. Aun tratando de hacerlo mediante procedimientos aritméticos como las calificaciones, procurando ofrecer así una apariencia de precisión e imparcialidad, los criterios de evaluación han sido siempre cuestionados por mostrar una consistencia extremadamente débil (Moya, 2018).

Se ha destacado, por ejemplo, la vigencia del efecto halo, donde la tendencia a valorar bien todos los aspectos de una persona en función de la buena valoración de uno de ellos, es determinante. Por ejemplo, tender a valorar mejor el trabajo escolar de un estudiante con mejor expresión verbal, conducta más conforme o aspecto más atractivo (Santos, 2010). Asimismo, también es importante señalar el efecto Pigmalión. Se refiere a la tendencia que existe a confirmar y reforzar a través de un proceso interactivo las expectativas suscitadas por la primera impresión del profesorado sobre el estudiante. Se ha demostrado que un mismo ejercicio puede ser evaluado de forma muy diferente por distintos profesores, o incluso por el mismo profesor en distintos momentos (Hattie, 2012). No se debe, por tanto, a la casualidad ni al capricho de los alumnos, que se demande al profesorado, ante todo, claridad de criterios, previsibilidad y certidumbre.

En el aula, al igual que en la sociedad en general, es necesaria la justicia. Es fundamental ocuparse de la arbitrariedad del fracaso, de sus magnitudes y de sus consecuencias. Es primordial la seriedad, el compromiso y una evaluación fundamentada en este asunto, puesto que las pequeñas diferencias en el conocimiento escolar se convierten más adelante en grandes desigualdades en el ámbito laboral, creando una clara división y brecha social. Los resultados que han obtenido a lo largo de su vida escolar, resultan más determinantes de lo que aparentemente puedan parecer. Tienen consecuencias que son decisivas en sus vidas futuras (Moreno, 2009). Así pues, debe tenerse en cuenta esta cuestión, con el fin de ejercer la profesión de manera justa, coherente y exitosa.

La importancia de romper las barreras entre familia y escuela

Finalmente, la cuarta de estas cuestiones, tiene que ver con la necesidad de romper las barreras entre familia y escuela. Generalmente, se ha considerado al profesorado como agente primordial para este cambio social y, como consecuencia, han sido ellos los beneficiarios de la mayoría de iniciativas, dejando excluidas a las familias y otros miembros de la comunidad educativa. Esto no puede tener un resultado positivo si se tiene en cuenta que la responsabilidad y el esfuerzo para lograr un buen desarrollo personal y profesional del alumnado, no es solo del profesorado, sino también de las familias (Hargreaves y Shirley, 2009). El análisis del fracaso escolar ha de considerar el papel que las familias, en general, desempeñan en esta situación.

El rendimiento escolar aumenta cuando los niños y niñas se exponen a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales que no sean únicamente sus profesores. Su aprendizaje es mayor especialmente si quienes están involucrados son los miembros de su familia. Así, surge un proyecto de transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Esta es una línea de investigación desarrollada a lo largo de varios años en Barcelona, por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA). Este proyecto, considera que única y exclusivamente a través de la interacción comunicativa de la sociedad entre familias, profesorado y alumnos se puede construir un proyecto educativo útil. El proyecto implica una transformación social, pues existe un cambio en los roles y comportamientos habituales tanto de las familias y los estudiantes como del colectivo docente (Martínez, Elboj y Larena, 2012).

La clave fundamental de este proyecto es la participación. El objetivo es que puedan intervenir en el aula todos aquellos agentes que puedan aportar algo interesante en el desarrollo de un aprendizaje determinado. El aula se convierte en un espacio donde todas las personas pueden enseñar y aprender, sin obviar la responsabilidad básica del profesorado. Se crean comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades. El profesor en concreto asume un nuevo papel de dinamizador y coordinador de quienes colaboran en su tarea. (Elboj, Pujadellivol, Soler y Valls, 2002). Este planteamiento, precisa de unos objetivos y metas muy claras, además de un compromiso real de todos los agentes involucrados. El diálogo igualitario y la metodología comunicativa, conforman las bases de este proceso. Sin embargo, es fundamental el papel de un líder, el profesorado o tutor de aula debe estar preparado para orientar, guiar y dirigir dicho proceso. Parece importante señalar que es una de las alternativas que más éxito ha tenido en la superación del fracaso escolar.

Por ello, es necesario demandar una mayor participación e involucración de las familias en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado. Por ello, en lo referente a la relación entre familia y escuela, el objetivo de una educación de calidad, es superar la exclusión social de las familias. El aprendizaje escolar no queda solo en manos de las maestras y maestros, sino que deben participar todos los agentes educativos posibles, compartiendo la meta global de la formación y el aprendizaje.

Se trata de una sólida base pedagógica, que dentro de la formación teórica debe ocupar un papel fundamental. Como se ha señalado anteriormente, los futuros docentes deben estudiar mediante este enfoque científico-disciplinar, tanto los contenidos de las materias que van a impartir, como su pedagogía y didácticas, pues visiblemente conocer el contenido de una materia no implica saber enseñarla. Es necesario que la formación inicial sienta adecuadamente las bases de la profesión, haciéndolo de manera rigurosa y fundamentada. No obstante, parece importante señalar que serán las propias escuelas, quienes deberán ser su principal fuente de ciencia pedagógica, pues cada una de ellas, con su contexto y particularidades concretas requerirá de análisis, estudios y cuestiones diferentes.

2.6.3.4. Formación práctica

Cuando se hace referencia al componente práctico, comúnmente, suele vincularse al practicum que se efectúa en los últimos cursos del Grado de Educación Primaria. Sin embargo, parece importante señalar que este tipo de formación debe ir mucho más allá, pues unos meses en un centro educativo, no dotan a ningún maestro de las competencias necesarias para intervenir adecuadamente ante cualquier situación educativa. En este sentido, la formación práctica debe incluir además una serie de competencias que doten al futuro docente de ciertas herramientas para ejercer con garantías de éxito su profesión (Naciones Unidas, 2015). Se trata de saber comunicar hasta lograr altos niveles de liderazgo, de saber identificar talentos y reconocer situaciones problemáticas, de saber aplicar los métodos más adecuados para cada situación, de desarrollar nuevas formas de conocimiento, estrategias de acción y, en definitiva, se trata de poseer un conocimiento profesional, que va a ser determinante para esa buena práctica docente. Así pues, en este apartado van a señalarse algunas de las claves para lograr desenvolverse apropiadamente en lo que verdaderamente es la práctica educativa.

Ahora bien, antes de profundizar en estas cuestiones, parece imprescindible analizar adecuadamente el concepto de competencia, que hace décadas apenas se utilizaba y actualmente forma parte de cualquier debate educativo. Tiene un carácter ciertamente ambiguo, pues existen múltiples significados y es fácilmente aplicable a diversos contextos. En este caso, el término competencia expresa el hecho de ser apto y estar capacitado para desarrollar una tarea específica. A su vez, la capacidad se entiende como las aptitudes y habilidades que permiten resolver una labor concreta. Ser competente, en definitiva, implica poseer un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que son determinantes a la hora de realizar una labor concreta. Cuando una competencia es reconocida, valorada y vinculada a una profesión, se habla de cualificación. El análisis sobre competencias y cualificación docente, no solo nos sitúa en un debate de actualidad en el marco europeo, sino también internacional. La perspectiva de este modelo basado en competencias, supone una nueva y revolucionaria forma de entender esta formación (Bolívar, 2010). Por ello, es importante que la transformación de los programas de formación docente, concretamente la parte de formación práctica, se diseñe a partir de un modelo basado en competencias. Este entendimiento está muy próximo a la definición de carácter holístico que hace Sergio Tobón, en la que señala que “las competencias no pueden abordarse como comportamientos observables, sino como una compleja estructura de atributos precisos para desempeñar una profesión en la que se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades” (Tobón, 2005, p.47).

2.6.3.4.a.

Un modelo educativo basado en competencias

En la actualidad, parece necesario identificar los atributos concretos que se precisan para desempeñar esta profesión. Una vez definidos los perfiles de exigencia, pueden empezarse a construir un conjunto de competencias que determinarán el buen desarrollo de dicha labor. En primer lugar, debe ser experto, pues debe elevar su profesión a altos niveles de eficacia y eficiencia. En segundo lugar, ha de ser multivalente, pues parece importante que el individuo sea capaz de ampliar su actividad a otras dentro de su misma profesión. Y finalmente, debe ser también polivalente, pues la capacidad de extender su campo de trabajo a otras profesiones distintas a la suya, es un valor añadido que aporta y garantiza un nivel de seguridad, de superación y de éxito que, ciertamente, son innegables (Zabalza, 2004). Estas son las tres características que definen la competencia.

Cualquier trabajador, cuyos comportamientos demuestren su especialización, su comprensión de la profesión, su multivalencia y su polivalencia, podría ser clasificado como experto y competente en dicha tarea. Este es el objetivo de la formación inicial del profesorado, se trata de crear docentes expertos y competentes, que sean capaces de desarrollar su labor docente con la mayor profesionalidad posible (Bolívar, 2010). Así pues, el éxito de tipo de formación, reside claramente en la construcción y el fortalecimiento de un perfil de trabajador que sea competente en todos los atributos necesarios para ser un buen maestro.

Una vez analizada la terminología de dicho concepto, se puede empezar a profundizar en su clasificación. Por un lado, es importante tener en cuenta los tres ámbitos que constituyen la competencia de un individuo. Se trata de cuestiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. La parte conceptual, hace referencia al saber más teórico, es decir, a los conceptos, las tipologías, las teorías y el conocimiento académico. La parte procedimental está vinculada al saber hacer y las habilidades, es decir, la destreza para diseñar, resolver, aplicar y adaptar esos conocimientos que se han señalado anteriormente. Finalmente, la parte actitudinal hace referencia al saber ser, a las actitudes y los valores de un individuo. En este caso, se habla de cuestiones como el sentido crítico y ético, la asertividad, la creatividad o el compromiso con la profesión. Todas estas cuestiones, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, conforman lo que actualmente se entiende por competencia. Para alcanzar esta aptitud, es preciso dominar tanto los saberes teóricos y conceptuales, como las habilidades del saber hacer y la actitud del saber ser (Zabalza, 2004).

Todo ello, establece una clasificación ajustada de las competencias, que es fundamental para poder abarcar con precisión el tema que nos ocupa. De acuerdo con esto, se categorizan tres tipos de competencias, las básicas, las genéricas y las específicas. Las competencias básicas, son aquellas que se precisan para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier contexto, incluido el ámbito laboral. Estas competencias son las que debe adquirir todo individuo en un nivel básico y medio de su formación. Un ejemplo de dicha competencia, puede ser la habilidad, el dominio y el arte de la comunicación, tanto oral como escrita, pues es algo que cualquier persona va a precisar en su desarrollo vital (Eurydice, 2015).

Las competencias genéricas, son aquellas que por lo general son comunes en múltiples ocupaciones y profesiones. Entre ellas, se encuentran la de emprender, la de crear y proponer nuevas ideas y proyectos, también la capacidad de favorecer una buena gestión de los recursos y la información disponibles, el potenciar un trabajo cooperativo y en equipo o la buena organización y la planificación del trabajo, que permita un desarrollo profesional ajustado a las necesidades y requerimientos de dicha ocupación. Estas competencias deben ser desarrolladas en la educación básica y media del individuo, pero también han de ser trabajadas en la educación superior (Úbeda, 2018).

Por último, las competencias específicas hacen referencia a aquellas que son propias de una profesión concreta. Se caracterizan y diferencian por tener un alto grado de especialización y los procesos de formación que desarrollan dichas competencias se suelen llevar a cabo en la educación superior. Un ejemplo de dichas competencias, es el conocimiento que debe tener un ingeniero aeronáutico sobre el diseño y construcción de las pistas de aterrizaje. Es decir, son competencias específicas de esa propia ocupación (Bolívar, 2015).

Llegados a este punto y habiendo analizado el fenómeno de las competencias, es necesario llegar a un replanteamiento coherente acerca de los programas de formación inicial del profesorado. Este trabajo en concreto, centra su estudio en el profesorado de Educación Primaria. Se trata de empezar a construir una formación docente que se acerque más a este modelo de competencias que se ha descrito anteriormente. Para ello, es importante tener claros los objetivos de esta etapa educativa y, por tanto, los objetivos y exigencias que se le atribuyen a este colectivo. Una vez determinados, se pueden establecer las competencias clave que un profesor debe poseer para desarrollar esta profesión con éxito (UNESCO, 2016). A continuación, van a analizarse ciertas cuestiones que, visiblemente, garantizan y proporcionan al profesorado una formación de calidad que, sumado a las prácticas en un contexto real de trabajo, conformarían esa parte de la formación práctica que se está analizando.

- Es fundamental que el profesorado sea competente en su **habilidad comunicativa**. Esta cuestión parece lógica y quizás demasiado básica, pues en muchas ocasiones se considera que este tipo de competencias son fáciles de dominar y gestionar. Sin embargo, transmitir conocimiento de manera clara, eficaz, estimulante y desarrollando un liderazgo por parte del profesorado que es fundamental en el aula, no es tan sencillo y pocos son competentes en dicha materia. Esta cuestión es imprescindible para ejercer la profesión y desarrollar una práctica de calidad.
- Es fundamental que **dominen el inglés como segunda lengua**. No tiene sentido que el objetivo de casi todo centro educativo sea procurar una enseñanza bilingüe y, al mismo tiempo, no se esté preparando a los futuros docentes para ser competentes en este sentido. Es una cuestión que les va a ser imprescindible para ejercer su profesión y desarrollar su labor como docentes.
- Es necesario **formar digitalmente** al profesorado. Como apunta Chomsky (2016), estamos rodeados de tecnología y debemos hacer un uso eficiente de la misma. Es el recurso perfecto para facilitar el aprendizaje y suministrar una mejor enseñanza en los centros, sin embargo, se siguen utilizando, por ejemplo, las pizarras digitales como si fueran proyectores o pizarras tradicionales, obviando la cantidad de aplicaciones de las que disponen para potenciar el aprendizaje. Para llevar esto a la práctica, deben dominar la herramienta. Es decir, ser competentes digitalmente.
- Debe saberse realizar una intervención positiva en el aula a través de la interacción con el alumnado. Es imprescindible dotar al profesorado de un conocimiento sobre **psicología evolutiva, motivacional y del aprendizaje**, que le permita valorar e intervenir con acierto en su interacción con el alumno. Siempre ha existido una o dos asignaturas sobre psicología del desarrollo. Sin embargo, parece estarse precisando una formación más amplia.
- Se señala la importancia de dominar ciertos conocimientos básicos sobre el **funcionamiento y desarrollo cerebral del alumno**, pues una influencia positiva en este desarrollo es determinante en el aprendizaje y rendimiento académico. Así pues, estas cinco cuestiones que van a ser tratadas a continuación, sumado a las prácticas que se realizan en los centros escolares, constituirían lo que, como se ha señalado anteriormente, significa una formación práctica de calidad.

Habilidades comunicativas

Existe una creencia, bastante generalizada, acerca de que la comunicación oral es una tarea que está en constante práctica y que su aprendizaje no debe realizarse de modo intencionado, sino ocasional. Algunos planteamientos, orientan su exposición a que no deberían programarse actividades concretas y se descuida de la práctica docente, pues predomina el habitual prestigio de la escritura frente a la comunicación oral. Se insiste en la creencia de que todos saben hablar su lengua materna sin necesidad del apoyo escolar. Sin embargo, actualmente, dominar el lenguaje y expresarse bien en público, comienzan a ser uno de los valores más considerados. Muchas personas desean y ambicionan hablar con soltura, coherencia y corrección, pues son conscientes de que estas habilidades están íntimamente relacionadas con posibles éxitos profesionales y sociales (Moya Otero, 2018).

Múltiples individuos, lamentan no haber alcanzado en la escuela dicha soltura expresiva. En numerosas ocasiones, se acaba la educación obligatoria e incluso niveles de bachillerato, sin lograr las competencias lingüísticas básicas con un mínimo de eficiencia. La capacidad de leer bien, de interpretar un texto correctamente o de expresarse, de forma oral o escrita, con un mínimo de coherencia y corrección, son tareas que no están siempre resueltas y adquiridas. Más adelante, se adentran en la universidad y este tipo de destrezas se asumen como habilidades ya dominadas. Esto implica que no se trabajen tampoco en este periodo y los individuos sigan arrastrando ciertas carencias lingüísticas, que en muchas profesiones determinan el buen o mal desarrollo profesional (Fullan, 2014).

La educación es una de esas profesiones donde las habilidades lingüísticas cobran una importancia decisiva y determinan el buen quehacer profesional. El peligro reside exactamente en ese primer planteamiento. Parece un objetivo cumplido, pues prácticamente cualquiera termina su formación capacitado para expresarse y comunicarse con el resto de la sociedad. Sin embargo, es importante remarcar que este no es el objetivo, pues el reto educativo va mucho más allá. Un mundo tan globalizado como el actual, requiere de individuos capaces de dominar el lenguaje y la comunicación, hasta lograr niveles de liderazgo y persuasión que resultan fundamentales. La oratoria no es un don. Es un arte que se aprende y que la educación debe proveer a sus alumnos. Muchos profesionales, aseguran que la oratoria es casi más importante que la carrera universitaria que se haya estudiado (Bolívar, 2015).

Así pues, teniendo en cuenta la importancia que adquiere para el colectivo docente el hecho de lograr altos niveles de comunicación, liderazgo y persuasión, sumado a las evidentes carencias que se constatan en este área a lo largo del periodo escolar, la formación del profesorado debe incluir el reto de preparar al futuro docente en este sentido. Dentro de esa preparación del profesorado, en lo referente a los nuevos retos de la sociedad, también debe encontrarse este desafío lingüístico. Es fundamental fortalecer la habilidad del docente para comunicar, transmitir y motivar al alumnado, a través de un uso eficiente del lenguaje.

Se han hecho investigaciones que manifiestan como en lo relativo a las variables que se encuentran en manos del profesorado, los docentes sitúan como primera causa del fracaso académico a las destrezas pedagógicas y características personales del propio docente. En segundo lugar, señalan el dominio teórico y conceptual de la propia materia que posee el profesorado (Stoll, Fink y Earl, 2006). Es decir, la habilidad del profesor de transmitir, crear interés, captar la atención y trasladar el conocimiento a sus alumnos de manera satisfactoria se considera un factor fundamental en el éxito académico, más importante aún que el propio conocimiento de la materia en concreto. Así pues, la formación inicial debe hacer especial hincapié en la preparación de los futuros docentes en este sentido.

Esta formación debe abarcar la capacidad de proporcionar a los futuros educadores un saber razonable, práctico y aplicable que los ayude en el cumplimiento de su función educativa. En ocasiones, ha parecido que a los aspirantes a maestro se les supone ya una habilidad y ciertas destrezas para manejarse en el aula y comunicar acertadamente los contenidos, lo que para muchos es un error. La formación inicial debe aportar los recursos y la formación pedagógica necesaria para el desempeño de su profesión. Es fundamental prepararlos según unos principios, unos criterios, unos proyectos, unos métodos, unas técnicas, unos materiales etc. La pedagogía se propone y se atreve a decir cómo hay que educar, que medios hay que utilizar, como se diseña un entorno educativo, y esto es precisamente lo que debe de afrontar la formación inicial de los futuros docentes. Sin esto, cualquier intento serio de reforma que se planifique, fracasará (Hargreaves y Fullan, 2014).

La necesidad de una formación plurilingüe

Además de estos objetivos lingüísticos, España se encuentra ante el reto de lograr un sistema educativo que responda al dominio de lenguas que se está demandando en el siglo XXI. Ya no basta con saber comunicarse y expresarse adecuadamente en la propia lengua. Actualmente, se precisan individuos capaces de dominar otros idiomas, pues tendemos al desarrollo de sociedades absolutamente plurilingües. Como se ha mencionado en un apartado anterior, la globalización no significa únicamente la movilidad del capital, sino también la movilidad de las personas. Para desenvolverse en un mundo tan interconectado, es fundamental dominar otras lenguas, pues es evidente que el manejo de un solo idioma ya no es suficiente (Bolívar, 2010).

Esta situación, hace que las escuelas adquieran la obligación inmediata de proporcionar al alumnado un verdadero dominio de los idiomas, entendiendo que esto va a ser determinante en su futuro tanto personal como profesional. Desde hace pocos años, esta creencia se ha visto reflejada en la gran mayoría de los centros educativos españoles, pues se ha adelantado la enseñanza del inglés al primer ciclo de educación primaria, y en algunos casos, hasta infantil. Se entiende que el dominio de este idioma, multiplica las oportunidades laborales de los individuos. Y por tanto, el profesorado de estos centros debe dominar dicha lengua, y más específicamente, su didáctica (OCDE, 2014). Ahora bien, el simple deseo y la predisposición de crear centros bilingües no son suficientes. Es necesario repensar la realidad educativa que acontece y transformarla con coherencia para responder a estos nuevos objetivos.

No es viable hablar de centros bilingües, si el profesorado de dichos centros no lo es. Por ello, el principal eslabón reside en la formación que tiene el profesorado. Son muchos los artículos que evidencian la importancia del inglés como primera lengua extranjera en las instituciones de educación superior, pues de lo contrario, los programas formativos no estarían ajustándose a las exigencias que se viven en la actualidad, tanto a nivel personal como profesional.

Lo cierto es que el uso del inglés ha pasado directamente de ser un privilegio a ser una necesidad. La realidad apunta a que la exigencia de este idioma ha ampliado sus fronteras y ya no es únicamente requisito del profesorado de lengua extranjera, sino del colectivo docente en general (Day y Gu, 2010). Por ello, es imprescindible repensar los programas de formación inicial del profesorado y tener en cuenta este tipo de requerimientos y exigencias actuales.

Por supuesto, la responsabilidad no es única y exclusiva de la educación superior. La inclusión de un sistema bilingüe en la sociedad, requiere la organización y actuación de múltiples instituciones dedicadas a ello. El sistema educativo debe estar impregnado de programas que fortalezcan dicho fin, desde los niveles más inferiores hasta los superiores. No obstante, el presente trabajo centra su análisis en la formación inicial del profesorado, y por tanto, enfatiza el estudio específicamente en este sector. Debe diseñarse un plan escalonado de exigencia en el dominio de esta lengua, y además, deben impartirse cursos de capacitación de carácter obligatorio (Eurydice, 2015).

En la educación superior, se espera que los estudiantes recién graduados sean capaces de comprender textos complejos dentro de su área de conocimiento y puedan expresarse con fluidez en el idioma. En este sentido, las Instituciones de Educación Superior parecen estar logrando dichos objetivos de una manera gradual. El problema que nos ocupa, tiene un carácter diferente, pues no se trata únicamente de poder comprender textos complejos y expresarse con cierta soltura. En este caso, se trata de poder impartir la asignatura de inglés o cualquier otra materia en dicho idioma. Para ello, es necesario un dominio y destrezas de mayor nivel. Así pues, es fundamental que se logre un replanteamiento en los programas de formación docente y se responda coherentemente a estas exigencias. De lo contrario, se estaría privando a los futuros docentes de una formación completa y de calidad.

La necesidad de una alfabetización digital

La evolución tecnológica, la globalización y el progreso constante al que estamos sometidos, ha cambiado profundamente el papel que desempeña el profesorado en las aulas. Ya no deben ser meros transmisores, hoy el colectivo docente debe ser facilitador y guía de los alumnos para que ellos mismos construyan y descubran esta información. Tras los avances en estas últimas décadas y el aumento, tanto cualitativo como cuantitativo, de las tecnologías en la sociedad, se ha dado lugar a una de las mayores transformaciones del mundo en que vivimos (Sabán, 2009).

Ante esta situación, la escuela se encuentra con la obligación de preparar a las nuevas generaciones para no solo convivir con estos medios, sino también saber participar y reflexionar de manera crítica en su uso e interpretación. Esta realidad al mismo tiempo, conduce a otro gran reto de mayor envergadura. Los niños de hoy, nativos digitales, nacen con la tecnología en sus manos. Sin embargo, el profesorado es un colectivo que debe actualizarse, renovarse y formarse desde su inicio para lograr responder a estas nuevas exigencias. Pese a ello, se destaca una actitud generalizada de inseguridad frente a este tipo de formación. Por ello, no solo se debe enseñar a utilizar ciertos programas, medios y recursos punteros, también debe trabajarse la actitud, motivación y predisposición del docente para comenzar a impartir un tipo de enseñanza diferente (Bolívar, 2010).

Cuando se habla de nuevas tecnologías, ciertamente se tiende a pensar únicamente en la creación de un nuevo medio digital que mejora y facilita el uso de uno más antiguo. Por ejemplo, muchos docentes, hacen uso de la pizarra digital interactiva como un mero proyector para mostrar imágenes, videos o diapositivas. También la utilizan como una clásica pizarra de tiza que ha mejorado, pues incluye colores y figuras llamativas. Sin embargo, la pizarra digital interactiva ofrece sistemas de aprendizaje muy potentes que pueden ser determinantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y no se están utilizando, pues no se está ofreciendo una formación específica en este sentido (Baker, 2014).

Los programas de formación inicial, deben incluir este tipo de conocimientos y hacer al futuro docente competente en este tipo de enseñanza, pues este es el mayor valor de los recursos educativos que van saliendo. La realidad es que mejorar los medios, sin innovar ni avanzar en cuanto a criterios pedagógicos no es suficiente, pues el aporte que contienen estas herramientas es muy superior (Slee, 2012).

Así pues, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, debe incluir procesos de innovación, que preparen a los futuros docentes para una nueva organización de aula. No solo deben manejar el instrumento digital. Este colectivo debe dominar las nuevas formas de interactuar en el proceso de enseñanza aprendizaje que surgen y nacen de esta transformación. A su vez, hay que prepararles para extraer lo máximo de los recursos de los que disponen. Las habilidades y las destrezas del colectivo docente en este sentido, son imprescindibles para afrontar e iniciar cualquier modificación que quiera dar respuesta a este cambio social (Morales, Trujillo y Raso, 2015).

Ahora bien, como se ha mencionado antes, la formación no debe abarcar únicamente este conocimiento imprescindible sobre los recursos que acontecen. Sino también asentar ciertas bases y ofrecer los cimientos necesarios para comenzar el cambio. La inseguridad generalizada de muchos docentes debe ser transformada en actitud positiva, emprendedora e innovadora. Esta formación debe generar conocimientos organizativos, didácticos, de planificación en el aula, así como conocimientos técnicos y criterios válidos para la selección de materiales y la estructuración de contenido (Cubeiro, 2018). Este tipo de formación, proveerá al futuro docente de una seguridad que contribuirá directamente en el mejor uso y aplicación de estos recursos.

La necesidad de una amplia formación en psicología evolutiva, motivacional y del aprendizaje

A lo largo de esta última década, se ha manifestado un enorme desarrollo en lo que podría englobarse bajo el término genérico de ciencias de la salud. Se ha constatado un progreso importante en áreas como la neurociencia, la psicopatología experimental, la medicina conductual y la psicofisiológica. Al mismo tiempo, se está produciendo un acercamiento significativo y que cada vez es más visible entre las ciencias biológicas, psicológicas y las sociales. Con todo ello, se están formulando nuevas teorías y aparecen nuevos planteamientos que, ciertamente, parecen proporcionar mejores respuestas a los problemas de siempre (Belloch, Sandín y Ramos, 2008).

La función y los alcances de la psicología en educación, tienen que ver con la comprensión de los principios fundamentales del desarrollo humano. Pese a que los términos psicología educacional y psicología escolar son comúnmente utilizados como sinónimos, numerosos teóricos prefieren ser identificados como psicólogos educacionales, mientras que los profesionales que desempeñan su labor en los centros educativos, prefieren ser identificados como psicólogos escolares. En ambos casos, la psicología de la educación implica entender, en profundidad, los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos. Consecuentemente, también los obstáculos que pueden producirse y como se debe intervenir de manera acertada para solventar dichas situaciones (Bolívar, 2015).

La psicología de la educación, entre otras cuestiones, se encarga del análisis y diseño de situaciones educativas de éxito, de la evaluación, del diagnóstico y del asesoramiento psicopedagógico, de la intervención educativa, la atención de trastornos del desarrollo o las dificultades de aprendizaje. También le competen problemas de conducta, justicia de menores, temas relativos a la motivación en el aula, la autorregulación o simplemente la necesidad de una orientación más personal e individualizada.

El profesorado de Educación Primaria, no tiene por qué ser un terapeuta especializado, sin embargo, parece imprescindible que tenga un amplio conocimiento acerca del tema que nos ocupa, pues son ellos quienes están en contacto directo con el alumnado y, por tanto, quienes deben saber identificar problemas y posibles déficits de una manera rigurosa, rápida y fundamentada (Martín Criado, 2010).

En primer lugar, es fundamental que el profesorado de Educación Primaria tenga una amplia formación en psicología evolutiva o psicología del desarrollo, pues brinda las bases para entender como crecerán y se desarrollarán sus estudiantes a lo largo de la infancia y en distintas áreas como la social, la emocional o la cognitiva. Actualmente, en el plan de estudios solo existe una asignatura dedicada a ello, lo que no parece suficiente teniendo en cuenta la relevancia que adquiere esta cuestión en la labor de un docente. Psicólogos como Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget o Lev Vygotsky, han tratado de explicar, a través de sus teorías, diferentes aspectos relativos al desarrollo que, ciertamente, favorecen una mayor comprensión del comportamiento infantil y el progreso de su pensamiento (Portellano, 2007).

Las dificultades del aprendizaje, constituyen otro de los capítulos más importantes de la psicopatología infantil. Es un trastorno primario y específico, pues no tiene por qué derivar de ningún otro cuadro clínico. El porcentaje de niños afectados, oscila entre el 10 y el 15%. La etapa de Educación Primaria es determinante para esta parte del alumnado. Las habilidades, las destrezas y el desarrollo que se potencie en este periodo, será decisivo en su evolución y progreso futuros. En este sentido, parece fundamental que el profesorado de Educación Primaria esté preparado, no solo para identificar situaciones de este tipo, sino también para intervenir con acierto, servirles de apoyo, fortalecer su aprendizaje y potenciar su desarrollo. Por tanto, deben estar formados en este sentido y ser competentes en dichas funciones (Martin Criado, 2010)

Generalmente, los niños con trastornos del aprendizaje suelen presentar unas características muy concretas. Pueden tener problemas en cualquier área curricular, sin embargo, la gran mayoría de niños presentan mayor dificultad en aquellas destrezas más básicas como la lectura, la escritura y el cálculo, a las que usualmente se conoce como técnicas básicas de aprendizaje, pues suponen los cimientos necesarios para desarrollar aprendizajes posteriores. Los problemas relacionados con la lectura y escritura suelen estar vinculados a la dislexia, que alude a dificultades concretas con la lectura. Los problemas vinculados al cálculo, suelen aludir a la discalculia, una dificultad para realizar cálculos aritméticos y que ha sido mucho menos investigada que la dislexia (Soriano, Pérez y Soriano, 2007). En todo caso, son alumnos que pese a poseer todas sus capacidades intelectuales, no progresan como se espera de ellos. Por eso, el profesorado debe conocer exactamente los criterios para su diagnóstico y las técnicas de intervención para servirle de apoyo en su desarrollo. Parece importante señalar que aunque a veces se suele agregar el término evolutivo, como por ejemplo dislexia evolutiva, no quiere decir que vaya a desaparecer con la edad necesidad de intervención.

Profundizando un poco más, es necesario conocer las diferencias entre dificultades de aprendizaje primarias y secundarias, pues la intervención es completamente distinta. Por un lado, las dificultades de aprendizaje primarias tienen que ver con disfunciones cerebrales que afectan tanto al lenguaje hablado y escrito como al lenguaje numérico (Marina, 2018). En el caso del lenguaje hablado, destacan la disfasia y dislalia, En el caso del lenguaje escrito, se acentúan la dislexia auditiva o visual, la disortografía o la digrafía. Y por último, en el caso del lenguaje numérico, destaca la discalculia. Por otro lado, las dificultades de aprendizaje secundarias tienen que ver más con alteraciones biológicas, psicopatológicas o factores ecológicos y socioeconómicos. En relación a las alteraciones biológicas, destacan las lesiones cerebrales, la parálisis cerebral, la epilepsia, las deficiencias mentales e intelectuales o el autismo infantil. También pueden darse alteraciones de los sistemas sensoriales como la deficiencia auditiva o hipoacusia o la deficiencia visual o ambliopía. En relación a las alteraciones psicopatológicas, destacan la depresión infantil, la ansiedad, los trastornos de conducta o la hiperactividad. Por último, cabe destacar un parte de factores ecológicos o socioeconómicos de las familias que influyen directamente en el aprendizaje del alumnado. Destacan la desnutrición, la privación cultural o la dispedagogía (Portellano, 2007).

Igualmente y como se ha mencionado con anterioridad, estos trastornos de aprendizaje son primarios, es decir, se dan en niños que presentan un potencial intelectual normal, que están exentos de déficits sensoriales o neurológicos, que no presentan ningún otro cuadro psicopatológico, que no proceden de ambientes culturalmente desfavorables y que han tenido la oportunidad de aprender a leer, escribir y calcular a la edad apropiada. No existe una razón automática o evidente sobre el origen de estos trastornos. Por ello, se acentúa la necesidad de incluir estos conocimientos en el plan de estudios docente. El profesorado debe estar bien formado para desempeñar su profesión corrigiendo errores de base, apoyando al alumnado con más dificultades y fortaleciendo su aprendizaje. Debe contar con herramientas concretas que le sirvan en este proceso (Belloch, Sandín y Ramos, 2008).

Este colectivo, se enfrenta también a la necesidad de asumir la motivación del alumnado desde una perspectiva más sólida y rigurosa. Como cualquier persona, los alumnos necesitan razones por las que esforzarse y continuar trabajando. La diferencia entre unos y otros en muchas ocasiones reside precisamente en esto, la motivación que les anima y lleva por el camino del esfuerzo, o que por el contrario, les paraliza y desanima a seguir trabajando. Dependiendo de los factores que contribuyan e influyan en este proceso, se pueden distinguir distintos tipos de motivación. La motivación integrativa, por ejemplo, hace referencia a un tipo

de aprendizaje que se origina por razones propias, de crecimiento personal o de enriquecimiento cultural. La instrumental, por el contrario, es un tipo de motivación que nace con el objetivo de lograr una titulación, conseguir un trabajo o alcanzar algo en concreto. También se aprecia diferencia entre la motivación intrínseca y extrínseca. La intrínseca, ocurre cuando no son necesarios estímulos externos. La realización de la actividad en sí, es lo que mueve al individuo sin necesidad de contingencias externas. Son inherentes a la persona. Sin embargo, la extrínseca es justo lo contrario. Necesita de incentivos externos que impulsen a la realización de una acción concreta. Por lo general, es difícil discernir con claridad si estamos ante una motivación intrínseca o extrínseca exclusivamente, pues habitualmente se ven entremezcladas. Es muy común sentir un claro interés personal, y a la vez, la propia conducta puede verse reforzada por valores extrínsecos. También está la regulativa, que ocurre cuando se han obtenido buenos resultados en dicha materia. Eso anima y conforta al individuo, alimentándolo a seguir por ese camino (Slee, 2012).

Habiendo analizado brevemente la necesidad de formación en cuanto a psicología del desarrollo y psicología de la motivación, parece necesario acentuar la relevancia de la psicología del aprendizaje en el desarrollo profesional de un maestro. Como educadores, no solo se deben estudiar las maneras de enseñar y conectar con el alumnado, es fundamental tener en cuenta las distintas maneras de aprender. Hay que prestar atención a los diferentes estilos de aprendizaje que utilizan los alumnos, pues cada uno de ellos tiene una manera distinta de recibir y procesar la información. Por ello, el profesorado debe saber ajustar su proceder a dichos estilos de aprendizaje. Asimismo, deben crearse sistemas que garanticen una formación de calidad, rica en este sentido, pues se fortalece un perfil profesional capaz de responder acertadamente a cuestiones que aparecerán con toda seguridad en el desarrollo de la profesión. Es por eso, que hay que formar al colectivo docente dotándolo así de recursos didácticos, técnicas pedagógicas y otras oportunidades que ofrezcan un tipo de enseñanza dirigida a reducir el bajo rendimiento del alumnado y favorecer su éxito educativo.

Neurodidáctica: Cómo influir positivamente en el desarrollo cerebral del alumnado

Educación, entre otras cosas, es acompañar al niño en su desarrollo cerebral. Y por ello, el profesorado debe disponer de algunos conocimientos básicos sobre su funcionamiento, su desarrollo y cómo se debe apoyar su maduración. No es necesario ser neurocientífico, pero es importante comprender algunas ideas fundamentales que faciliten la toma de decisiones en el proceso educativo. Se trata de saber influir de manera positiva en el desarrollo cerebral del estudiante, pues existen ciertas estrategias que, ciertamente, potencian y favorecen un mejor desarrollo intelectual y emocional. Además, estas técnicas pueden contribuir a la prevención de dificultades en la concentración y déficit de atención, sin la necesidad de recurrir a los psicofármacos (Hargreaves y Fullan, 2014). En poco más de una década, el número de alumnos que pasa parte de su vida escolar bajo los efectos de medicación neurológica o psiquiátrica, se ha multiplicado a niveles desorbitados. En este capítulo, van a analizarse algunas de las claves necesarias para lograr ese desarrollo cerebral pleno que, visiblemente, potencie la capacidad del alumnado y contribuya al éxito educativo.

Con el tiempo, el cerebro ha ido construyendo estructuras que le han ido permitiendo encontrar alimento, esquivar peligros, lograr entornos seguros, poder comunicarse e incluso solventar problemas complicados de manera eficaz. Esta evolución, ha quedado reflejada en un cerebro que, evidentemente, se ha ido renovando y actualizando. El niño, desde que nace, dispone casi al completo de las cien mil millones de neuronas que tiene un adulto. La diferencia entre el cerebro del niño y el adulto son las conexiones que existen entre estas neuronas, a lo que se le llama sinapsis. Cada conexión confiere un aprendizaje determinado (Battro, 2000).

La parte externa del cerebro, a la que también llamamos corteza cerebral, está dividida en dos hemisferios. El hemisferio izquierdo, controla los movimientos de la mano derecha y es el dominante en la mayoría de personas. Este hemisferio tiene un carácter racional, lógico y reflexivo, donde se encuentran funciones ligadas al lenguaje, la ciencia y la razón. Por otro lado, el hemisferio derecho toma el control de la mano izquierda. Este hemisferio representa e interpreta el lenguaje no verbal, crea impresiones rápidas y generales, tiene una visión de conjunto y se acerca a un pensamiento más intuitivo, donde se encuentran funciones vinculadas a la emoción, la creatividad, la música o el arte. Las personas, necesitamos de ambos hemisferios para lograr un desarrollo cerebral pleno (p.67).

La neurociencia, lleva décadas tratando de descifrar que estrategias son más efectivas para apoyar al alumnado en su desarrollo cerebral, tanto en la parte emocional como en la parte racional. Existen multitud de proyectos que aseguran desarrollar la inteligencia del niño. Sin embargo, no se ha encontrado evidencia científica que demuestre la eficacia de estos programas. Posiblemente, el motivo de su fracaso es la intención de acelerar el proceso natural que sigue el cerebro, ya que llegar antes no significa llegar más lejos. Lo cierto es que el proceso cerebral, no es un proceso que pueda acelerarse sin perder parte de sus propiedades.

No obstante, si disponemos de datos contundentes que demuestran como, por ejemplo, el elevado uso de dispositivos electrónicos, tales como teléfonos inteligentes, tabletas y ordenadores, incrementan la posibilidad de padecer trastornos por déficit de atención y problemas en el comportamiento. Las largas jornadas de trabajo, la falta de dedicación de los padres, la escasa paciencia y la ausencia de límites también son factores que parecen estar detrás de estos casos donde se identifican dificultades de atención o, incluso, depresión infantil. El profesorado, debe disponer de algunas herramientas concretas para apoyar el desarrollo cerebral del alumnado, herramientas ligadas a la motivación, el establecimiento de límites o la necesidad de educar bajo la empatía (Slee, 2012).

En primer lugar, es importante motivar la conducta del niño. El ser humano se mueve por intereses y motivaciones. Cada uno, por razones bien distintas. Por ello, las motivaciones colectivas en el aula tienen una eficacia limitada. Estas deben adecuarse a las particularidades de cada estudiante. No obstante, hay claves que determinan la actitud de todos ellos. Por ejemplo, el éxito anima y el fracaso desanima. Hay niños que asumen de antemano su fracaso y, por tanto, pierden el interés y adoptan una actitud negativa. En este sentido, el profesorado debe transmitir una actitud animosa y mostrar altas expectativas sobre dicho alumnado (Muchiut et al., 2018). Los buenos modelos de actuación juegan también un papel importante, pues los niños desarrollan gran parte de sus habilidades, tanto intelectuales como emocionales, a través de la observación y la imitación. Por ello, todo maestro tiene la responsabilidad de educar desde el ejemplo tomando una actitud justa, equilibrada, flexible y rigurosa. Además, las recompensas suponen una herramienta clave en la motivación del alumno. Cuando el niño se siente recompensado, segrega dopamina. Esta sustancia, permite que el cerebro del alumno asocie la conducta realizada con la sensación de satisfacción y recompensa. Igualmente, no todas las maneras de reforzar son positivas. Muchas de ellas resultan ineficaces o, incluso contraproducentes. Hay que hacerlo proporcionadamente, seleccionar bien las recompensas, reforzar solo cuando sea necesario y hacerlo de manera inmediata.

Sabemos que cuanto más cerca este la recompensa de la conducta, más efectiva será, pues el cerebro actúa en fracciones de segundo y así existe una mayor asociación entre la conducta y la recompensa. En este sentido, también es importante destacar la necesidad de ayudar al estudiante a conocer y respetar los límites. Esta es una de las tareas que más favorecen su desarrollo intelectual y emocional. Estos límites, deben establecerse antes de que se produzca la conducta. Al igual que las recompensas, deben utilizarse de manera estratégica. Los límites han de establecerse de manera firme, consistente, calmada y afectiva. Deben ser inquebrantables, importantes para el bienestar, la convivencia y el buen desarrollo dentro del aula. Al mismo tiempo que se establecen dichos límites, hay que educar desde la flexibilidad y la empatía (Chisvert, 2013). Esto permite conectar el cerebro racional y el emocional del niño. Todas las emociones son importantes y valiosas. Una respuesta empática del profesorado, ayuda al alumno a identificar sentimientos, a sobrellevar la angustia y a tolerar la frustración acertadamente.

Además de otras muchas cuestiones que influyen en el proceso de enseñanza, la capacidad intelectual del alumno es algo sobre lo que debemos ahondar en profundidad desde la escuela. La inteligencia de un estudiante, en definitiva, es la capacidad de asimilar, guardar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas, tanto en el ámbito personal como en cualquier otro tipo de materias. Existen múltiples inteligencias y, todas ellas deben desarrollarse en el aula. Una persona inteligente, ciertamente, es alguien que sabe elegir, sabe escoger la mejor opción y seleccionar la alternativa más conveniente en el momento preciso, a la hora de resolver problemas (Bueno y Forés, 2018). Todavía hoy, la inteligencia es una cuestión controvertida y sumamente discutida en disciplinas como la psicología, la didáctica, la filosofía o incluso la medicina. Lo cierto es que la inteligencia es algo innato e inherente a la persona.

Cada estudiante, tiene unas determinadas habilidades y predisposiciones inamovibles. Sin embargo, la educación puede potenciar estas capacidades o, por el contrario, obstaculizar su desarrollo. Para influir en el estudiante de manera positiva, el profesorado debe tener en cuenta ciertos elementos clave, tanto en campo de la capacidad intelectual como en el ámbito de la inteligencia emocional (Butterworth, 1999). La capacidad intelectual es dominio de la corteza cerebral, la región más externa del cerebro. Con el aprendizaje, aparecen millones de conexiones nerviosas que producen las llamadas sinapsis. Para potenciar el cerebro intelectual del alumno y favorecer estas conexiones, es necesario tener en cuenta algunos elementos concretos que van a indicarse a continuación:

- **La atención:** El valor de la atención en el proceso de aprendizaje es incalculable. Los niños, suelen perder el interés rápidamente y les cuesta terminar las tareas en las que se implican. Es importante favorecer una atención plena, es decir, una atención amplia, calmada y que se sostenga hasta el final.
- **La memoria.** Tener buena memoria se traduce en aprender y recordar fácilmente. Se estructura fundamentalmente durante los primeros años de vida y aprendizajes. De este modo, el profesorado tiene un papel esencial, pues debe utilizar las estrategias acertadas.
- **El dominio del lenguaje y la inteligencia visual:** El cerebro del niño lo adquiere de manera natural. Sin apenas darse cuenta, adquiere la habilidad de comprender y expresar ideas y conceptos a través de la palabra. Es la herramienta más importante de la que dispondrá a lo largo de su vida. Desde el punto de vista cerebral, esta adquisición es extremadamente compleja, pues al menos seis áreas del hemisferio izquierdo deben coordinarse. En este sentido, es muy positivo hablarles mucho y con un vocabulario rico y extenso. Pero lo más determinante, es su actitud hacia la lectura. Muchos estudios han constatado ya que los niños que disfrutan leyendo, alcanzan mayores habilidades intelectuales. La función visual y espacial es también fundamental, es la capacidad para percibir e interpretar las formas y el espacio que nos rodea.
- **El autocontrol:** El autocontrol es la capacidad de dominar la frustración, de aplazar la satisfacción y de aprender a organizar nuestro proceder para lograr ciertos objetivos. Para ello, es fundamental cultivar la paciencia y controlar el futuro. El niño debe ser capaz de prever las dificultades, saber cómo ahorrar o trabajar hoy para recibir una recompensa mañana.
- **La creatividad:** El alumno, recibe a lo largo de su vida escolar multitud de correcciones, apreciaciones, críticas y valoraciones que les hacen pensar que ser creativos y expresarse libremente obviando las normas, puede resultar inconveniente. Para preservar ese pensamiento creativo, no solo es necesario dotarle de herramientas para que se exprese sino también ofrecerle libertad para que lo haga. Es importante enfatizar el proceso y no el resultado. Lo importante no es que dibuje bien, sino que utilice su imaginación para pensar. Por ello, tampoco se debe reforzar en exceso. El trabajo no está bien o mal. El trabajo puede gustar más o menos, se puede entender o no, pero desde luego, no es un trabajo bien o mal hecho.

2.6.3.5. Formación actitudinal

Este último componente está dedicado esencial al buen desarrollo de la profesión. Aunque en muchas ocasiones se le procura menor importancia, se trata de una dimensión fundamental, pues busca precisamente generar conciencia profesional (Tejada Fernández, 2018). De poco sirve saber y saber hacer, si no se tiene la voluntad de hacer. Además de tener una buena formación teórica, tanto en el marco científico como en la parte disciplinar y, aun poseyendo grandes cualidades pedagógicas y una gran formación práctica, es necesario crear conciencia profesional y tener la voluntad de aplicar dicho conocimiento de manera adecuada.

Debe trabajarse una visión más constructiva de sus responsabilidades, tanto personales y sociales como en su papel de trabajador. Es la oportunidad perfecta para revisar sus valores, sus actitudes frente a las personas y el trabajo, la necesidad de una actitud constante de servicio, solidaridad, compromiso y reciprocidad. Es esencial hablar de rigor intelectual a la hora de analizar ciertas problemáticas y proponer posibles soluciones, donde también subyace un debate importante sobre derechos y libertades. Se precisan actitudes reflexivas, críticas y constructivas. Hay que estimular la participación activa, pues la profesión docente, especialmente en la Educación Primaria, requiere un trabajo en equipo que va a ser fundamental para hacer rendir eficazmente todos los recursos. En definitiva, se trata de profundizar en aspectos puramente actitudinales, determinantes para un trabajo de calidad (Sánchez Delgado y Gairín, 2005).

Además, este tipo de formación tiene un efecto directo en el clima y entorno de trabajo que se va creando en cualquier centro escolar. Se trata precisamente de las actitudes que tiene el docente ante los estudiantes, ante su propio trabajo, sus superiores, sus subordinados, sus compañeros e incluso hacia sí mismos. Las actitudes son directamente observables y podría parecer relativamente sencillo inferir en ellas con la finalidad de potenciar un tipo de actitudes favorecedoras de ese buen clima de trabajo. Sin embargo, son necesarios procesos psicológicos ciertamente complejos que verdaderamente sean capaces de intervenir en el desarrollo de la actividad humana, creando una conciencia profesional sólida y consistente. Asumiendo la relevancia e impacto de la actitud en el ejercicio de la profesión, parece importante señalar que la formación actitudinal constituye un estado mental y neuronal que incide directamente en su disposición y su conducta. De acuerdo a todo ello, se entiende que una actitud es una predisposición aprendida para responder de forma consciente a una situación concreta (Fullan, 2014)

La enseñanza siempre se ha caracterizado por su inmediatez. Más aún en la Educación Primaria, donde siempre hay cosas que hacer, decisiones que tomar y necesidades que satisfacer. El papeleo que se amontona, la corrección de ejercicios innumerables, la preparación de cada clase o la elaboración de informes, son factores propios de la enseñanza que suelen requerir tiempo y energía. A veces es estimulante, y en otras ocasiones, se reduce el tiempo necesario para tomar conciencia. Es importante no perder la perspectiva y ser siempre consecuentes con el objetivo fundamental que rige esta profesión. Para ello, la actitud docente es determinante. Debe tenerse siempre presente que el alumnado, su rendimiento y su aprendizaje, son el fin de toda esta labor. El profesorado debe estar preparado para asumir dicha realidad. Este es el enfoque que nunca debe olvidarse, pues la formación debe concebirse como una inversión en uno mismo, pero sobre todo, en los alumnos a los que sirve (Zeichner, 2010).

Ante esto, se plantea el reto de modificar la formación del profesorado en la formación inicial. Estos programas deberían estar dando mayor importancia a la parte actitudinal y, por tanto, a la conciencia profesional. Se trata sencillamente de ofrecer una formación mejor y más útil, para así afrontar la enseñanza a través de un trabajo de mayor calidad. Hay que preparar a los futuros docentes para asumir el rol que les corresponde, asumir sus responsabilidades y asumir las exigencias de su profesión (Esteve, 2005). Las consideraciones sobre dicha formación en los distintos países de la Unión Europea, varían notablemente dependiendo del reconocimiento social que tenga el profesorado. En un extremo, los profesores son un grupo profesional muy valorado, han recibido una amplia formación y disfrutan de buenas condiciones de trabajo y remuneración. Y en otra posición muy distinta, se sitúa un profesorado que carece de una formación completa y de calidad, tienen poca consideración social y no disponen precisamente de las mejores condiciones laborales. En España, se va vislumbrando cierto progreso en cuanto a la consideración social, aunque siguen encontrándose muchos retos por resolver. El primero de ellos, es la consolidación y el fortalecimiento de esta formación inicial. Definitivamente, estos programas de formación inicial deben potenciar el desarrollo de personas con pensamiento crítico, ética educativa e iniciativa propia, personas capaces de reflexionar sobre su práctica docente y especialmente comprometidos con su profesión. Sin este componente actitudinal, hay pocas posibilidades de lograr una verdadera transformación.

2.6.4. LA FORMACIÓN CONTINUA: DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Como se ha señalado en numerosos apartados, el rasgo más propio de la época actual es el cambio, constante y substancial. La escuela, se halla ante el reto de dar respuesta a unas exigencias que muestren con exactitud la sociedad en la que vivimos. Nos encontramos ante un mundo globalizado, muy competitivo, altamente cambiante y de una complejidad creciente. Esto demanda profesionales dispuestos a formarse continuamente y de manera permanente, capaces de innovar, de adaptarse a las innovaciones y de ser flexibles para manejarse con soltura en un entorno muy distinto al de hace pocas décadas. En este sentido, la formación inicial ya no es suficiente, pues no abarca ni la actualización ni la modernización de conocimientos, así como las técnicas o metodologías novedosas que van surgiendo y que son necesarias para un buen desempeño profesional (Sabán, 2009).

La formación inicial es esencial, pues sienta las bases de futuros aprendizajes. No obstante, la formación continua es igualmente importante. De hecho, hay autores que señalan que el verdadero aprendizaje de este colectivo tiene lugar una vez se hayan atravesado suficientes experiencias en la enseñanza. Es decir, tras haber conocido la realidad educativa desde su propia experiencia, es cuando se precisan importantes programas de formación continua, sistemas que fomenten el crecimiento profesional y en los que el profesorado reflexione de forma crítica sobre el ejercicio de su profesión (Hegarty, 2003). Es necesaria la reflexión sobre sus creencias, también sobre sus carencias, su práctica pedagógica o el estudio continuo de diferentes teorías educativas. Todo ello con el principal propósito de construir y crear nuevas situaciones educativas y fomentar nuevas formas de acción en el aula.

En primer lugar, parece importante señalar los matices que existen entre dos conceptos, que en muchas ocasiones se asumen como iguales, pero que sin embargo, se refieren a situaciones muy distintas. Por un lado, la formación permanente, y por el otro, la formación continua. El primero es el más utilizado, pues es un término reconocido internacionalmente. De hecho, a lo largo de la historia se han ofrecido multitud de definiciones con matices muy distintos. De todas ellas, parece importante señalar la definición que se estableció en la 19ª reunión de la conferencia general de la UNESCO (UNESCO 2016), pues es una de las más completas.

“La expresión Educación Permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma deben considerarse como un todo”

Por otro lado, el artículo 5 de la ley de educación (LOMCE, 2013, p.16), con un léxico más propio de nuestro tiempo, define formación permanente de la siguiente manera:

“Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades”

En ambas definiciones, este concepto es entendido como un todo y hace referencia al aprendizaje en todas las dimensiones de la vida, tanto en lo personal como en lo profesional. Por el contrario, la formación continua hace referencia a la formación que se adquiere en una parcela muy concreta, la profesional. Es un tipo de formación encaminada al perfeccionamiento y actualización de la propia profesión que se ejerce.

Así pues, la formación continua podría considerarse una parte de la permanente. Se ha evidenciado como la formación continua logra que la seguridad de la persona incremente considerablemente, haciendo que la actividad laboral que desempeña mejore. Este tipo de formación, lleva consigo una mayor empleabilidad, un aumento de la autoestima personal, profesional y social e influye en el desarrollo integral de la persona, favoreciendo también el aprendizaje a lo largo de la vida (Paris, Tejada y Coiduras, 2014).

Definitivamente, se asume la formación continua como un requisito fundamental de la profesión docente, pues es esencial para alcanzar altos niveles de eficacia y eficiencia. Su impacto en la labor docente y el quehacer del profesorado es innegable. El nivel de satisfacción de los participantes es muy elevado, pues visiblemente incrementa la efectividad de su actividad laboral, y por tanto, perciben cómo mejoran los servicios que están ofreciendo como profesionales. Sin embargo, hay que tener en cuenta ciertas problemáticas o condicionantes. Para que el profesorado de un centro se implique e involucre en programas de formación continua, debe visualizar desde un inicio la utilidad de dicho proceso en su actividad laboral, y una vez realizado, debe cumplir o superar sus expectativas. De lo contrario, su mirada hacia este tipo de programas será siempre negativa y no volverán a implicarse en ellos. Por eso, es imprescindible ofrecer cursos de calidad, que verdaderamente superen expectativas y tengan un impacto y efecto positivo en el desarrollo profesional de este colectivo (p.38).

De este modo, es fundamental tener presente la necesidad de una evaluación sólida y rigurosa, que compruebe la viabilidad y eficacia del proceso formativo. Estos son costosos y requieren una gran inversión de tiempo, por lo que los profesionales deben percibir claramente y notar sus efectos y beneficios. En este sentido, es básico que el contenido no sea demasiado teórico, hay que llevar el contenido a la práctica del docente. Para que todo ello tenga lugar, es necesario percibir el apoyo de las personas que ocupan cargos superiores, y por tanto, que estos den oportunidades, no solo para favorecer el desarrollo de estos programas de formación, sino también para establecer a continuación las medidas y los recursos necesarios que se precisen para la transferencia de los mismos en el aula de trabajo (Bolívar, 2015).

Es esencial que el profesional se sienta motivado, quiera aprender y le vea utilidad al tiempo invertido en dichos programas. De lo contrario, los efectos de la formación serían nulos. Para garantizar el impacto de la formación, se hace referencia a la actitud del profesional que se dispone a formarse. Debe querer cambiar, saber cómo hacerlo, y por supuesto, recibir una compensación por ello. Para lograrlo, los profesionales deben estar concienciados de lo que un programa de formación continua conlleva, pues es necesario asumir responsabilidades tanto antes y durante como después de la formación. No es suficiente con acudir, escuchar e intervenir en mayor o menor medida. Es fundamental una actitud y una disposición proactiva que implique la voluntad de llevar a la práctica todo lo aprendido (Jacobs, 2014).

Así pues, en este tiempo de cambios rápidos y ante un futuro que no es nada predecible, las escuelas que estén mejor preparadas para adaptarse y tratar de ir respondiendo a través de la formación continua a las necesidades y requisitos que vayan surgiendo, son y serán las que mejor aprendizaje impartirán a sus alumnos (Stoll, Fink y Earl, 2006). Definitivamente, la formación continua debe abarcar algo práctico que pueda llevarse directamente a las aulas. Los modelos pedagógicos tradicionales se han quedado obsoletos y hay que crear entornos de aprendizaje diferentes a los de antes. A su vez, es importante asumir que en un futuro no muy lejano, las demandas educativas serán otra vez distintas y se volverán a requerir procesos de actualización y regeneración. Por ello, la necesidad más básica es el cambio de mentalidad del profesorado. Deben asumir que la formación continua es una de las exigencias más importantes de su profesión. Deben estar receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral, pues se trata de favorecer una actitud activa hacia el aprendizaje.

Al igual que en la formación inicial, se ha pasado de conceptos a competencias y para desarrollar un buen plan de formación continua es esencial valorar las competencias clave que son requeridas en el puesto de trabajo correspondiente. Cuando se habla de competencias, no solo se hace referencia a los conocimientos necesarios, sino también a las destrezas y las habilidades que se exigen para desarrollar adecuadamente dicha labor docente. Se habla de competencias metodológicas, donde es primordial la flexibilidad para adaptarse al cambio. También se señalan las competencias sociales, donde se hace referencia a los modos de conducta, a la actitud positiva hacia al trabajo y a la voluntad de cooperar. Y por último las competencias participativas, donde es importante asumir las responsabilidades laborales que se exigen (Jinés, 2004)

Finalmente, parece importante indicar que los cambios de estructura serán siempre ineficientes si no van acompañados de cambios en la forma de trabajar dentro del aula. Para ello, la formación del profesorado es esencial. En este caso y como se ha manifestado, es fundamental su actualización y regeneración a través de los programas de formación continua. No obstante, tras haber realizado un breve análisis de lo que estos procesos suponen, el presente trabajo de investigación vuelve a centrarse en su correspondiente objeto de estudio, la formación inicial.

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO

3.

PLANIFICACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO

*“Tan importante como el
conocimiento científico, es la forma en la que
se obtiene”*

(Drucker, 1993, p. 67)

Tras la revisión de la literatura científica y la construcción del marco teórico, parece el momento de comenzar a diseñar la propia investigación, delimitar sus fases y, en definitiva, establecer la estructura o plan general que cualquier trabajo científico precisa. Habiendo ya definido el problema de investigación y fundamentado teóricamente el estudio, han surgido una serie de hipótesis y objetivos que, debidamente, han de ser abordados mediante el método científico. En esta parte del trabajo, se muestra el itinerario recorrido y se contemplan todas las etapas y mecanismos utilizados en este proceso. A continuación, se realiza una breve revisión de la evolución acontecida en el ámbito de la investigación en ciencias sociales y, después, se señalan las hipótesis y objetivos de investigación que, ciertamente, han vertebrado el presente estudio. Tras ellas, se ofrece una sólida justificación del enfoque metodológico emprendido, delimitando así el tipo de investigación que más encaja con este análisis. Habiendo ya esclarecido todo ello, se exponen las distintas fases de investigación que, claramente, muestran la naturaleza de la misma y procuran un mayor entendimiento de lo que ciertamente supone este trabajo científico.

3.1

LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Antes de profundizar en el diseño y enfoque metodológicos, parece importante realizar una breve introducción sobre lo que verdaderamente representa la investigación en ciencias sociales. Históricamente, solo era válida la investigación en ciencias naturales, abogándose exclusivamente por la ciencia positivista y realizada en laboratorios, pues únicamente se consideraba científico aquello que era observable, cuantificable y contrastable desde la investigación experimental. Solo los resultados que se obtenían tras este tipo de métodos, eran válidos, generalizables y, por lo tanto, susceptibles de ser reconocidos científicamente. No obstante, la actividad investigadora comenzó a extenderse a las ciencias sociales y, prioritariamente, se trató de conseguir una visión global y unificada de la ciencia en general (Flick, 2004).

En este sentido, prevalecieron siempre los enfoques empírico-analíticos, la búsqueda de explicaciones mediante teorías de corte hipotético-deductivo y, claramente, la utilización de métodos cuantitativos. Ante dicha realidad, las ciencias humanas empezaron a presentar múltiples obstáculos que, seriamente, cuestionaban la utilización de este tipo de métodos en el marco de las ciencias sociales. En numerosas ocasiones, estas limitaciones tenían que ver con el método, pero también con la medida, el lenguaje, el abordaje de implicaciones culturales, socioeconómicas y, en definitiva, con la importancia del contexto, los matices y la necesidad de una mayor riqueza interpretativa en las conclusiones (Sandín, 2003).

Ciertamente, se han ido reconocido dichas cuestiones y, en efecto, se han puesto en valor otro tipo de metodologías que, desde un enfoque cualitativo, encajan significativamente mejor con la realidad de las ciencias sociales. De este modo, parece importante destacar que el hecho de no participar de aquellos criterios propios de las ciencias naturales, no supone una falta de exigencia científica, así como tampoco se disminuye la rigurosidad de su procedimiento. Por el contrario, permiten una mayor adaptación a los requerimientos y necesidades de algunos estudios y, por lo tanto, una mejor respuesta a los mismos. En ciencias sociales, parece necesario otorgarle gran importancia a la comprensión de la realidad desde dentro, a través de su descripción más contextualizada y de su análisis más detallado, abarcando todas sus dimensiones, implicaciones, matices e interpretaciones. Todo ello, prevalece en detrimento de la cuantificación, sistematización y generalización de resultados. Ahora bien, sigue requiriéndose un estricto cumplimiento del método científico, control de variables y tratamiento riguroso de los datos que se obtengan (Blanchet, 1989).

Independientemente del enfoque que se adquiriera, la investigación en ciencias sociales suele estar siempre vinculada al paradigma explicativo. Describe ciertas realidades y, a continuación, ofrece explicaciones o propone planteamientos de mejora. Bajo esta premisa, el presente análisis pretende mostrar las carencias formativas que actualmente existen en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria y, ante ello, ofrecerse explicaciones y propuestas de mejora que conduzcan a una mayor calidad educativa. A continuación, van a detallarse las hipótesis y objetivos de investigación que, ciertamente, han vertebrado el presente análisis y, consecutivamente, se ofrecerá el enfoque metodológico y fases de investigación que, desde una perspectiva amplia e integradora, van a impulsar un mayor entendimiento de este trabajo. Se mostrará, consiguientemente, como todas las partes del mismo tienen un nexo común y funcionan, en su conjunto, para responder a unos mismos objetivos.

3.2

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Las alarmantes cifras de fracaso escolar en España, han sido el principal desencadenante de este trabajo de investigación. La literatura científica examinada, revela como el alumnado que fracasa o abandona sus estudios prematuramente, carece de ciertos conocimientos y competencias clave que, consecuentemente, obstaculizan su desarrollo tanto personal como profesional (OCDE, 2015). Entendiendo que el desarrollo del capital humano, no solo comporta beneficios individuales, sino que también trasciende al bienestar de una sociedad en su conjunto (Hargreaves y Fullan, 2014), un país desarrollado como España no debería mantener tan elevadas cifras de fracaso escolar. Asumiendo la complejidad y consecuencias de esta realidad, se ha abordado una amplia revisión de la literatura científica que, congruentemente, ha contribuido a redefinir y plantear el problema de investigación. En este sentido, Ruiz (2012) manifiesta que para definir dicho problema apropiadamente, es necesario entrar en contacto con él a través del marco teórico. Es decir, realizar esa amplia revisión bibliográfica y, progresivamente, sumergirse, orientarse y acercarse al núcleo de la cuestión.

Efectivamente, tras dicho proceso de análisis, se ha identificado una nueva versión del problema. Lo cierto es que, en este momento, las personas que sufren situaciones de pobreza y exclusión social, ya no tienen por qué ser personas con poca cualificación o que hayan abandonado prematuramente sus estudios. Existe en España un número muy significativo de individuos que, con un alto nivel formativo, está encontrándose con importantes dificultades para desarrollarse personal y profesionalmente (Stiglitz y Greenwald, 2016). Visiblemente, el sistema educativo parece no estar ajustándose a las exigencias y demandas del siglo XXI. Surge así un nuevo reto que, en efecto, requiere extender el enfoque y ampliar la perspectiva.

El problema de investigación, ya no ha de poner el foco únicamente sobre aquellas personas que, por distintos motivos, fracasan o abandonan prematuramente sus estudios. El alcance del problema va mucho más allá y, debidamente, ha de centrarse en un sistema educativo que, sin lugar a duda, ha de ser replanteado, fortalecido y actualizado de acuerdo a las demandas de este siglo. La gran mayoría de estudios revisados, circunscriben sus análisis a la Educación Secundaria, pues ciertamente es donde quedan identificadas la mayor parte de situaciones de fracaso escolar. Sin embargo, se ha constatado que este fenómeno viene fraguándose en etapas anteriores y, por lo tanto, se ha considerado conveniente abordar el problema desde la Educación Primaria.

Es una etapa fundamental en el desarrollo del capital humano y, precisamente, es donde se sientan las bases para una verdadera educación de calidad. En este periodo han de proveerse una serie de conocimientos y competencias individuales que, de no ser adquiridas en este momento, supondrán grandes déficits y carencias para el posterior aprendizaje (Instituto de Evaluación, 2010). La labor docente en esta etapa es, por tanto, determinante para ofrecer una verdadera enseñanza de alto nivel. El profesorado ha de estar preparado para afrontar los nuevos retos y exigencias que se proyectan sobre su profesión. Sin embargo, parece que los programas de formación inicial no están respondiendo adecuadamente a ello y, posiblemente, estén careciendo de respuestas efectivas.

Todas estas conjeturas, supuestos y construcciones teóricas que, ciertamente, se han ido elaborando en la primera parte de revisión bibliográfica, es lo que se conoce también como hipótesis de investigación. Efectivamente, son construcciones teóricas que aún no se han demostrado o proposiciones generales que, tentativamente, se manifiestan para responder al problema de investigación que se ha planteado. Es fundamental que se proyecte de manera sólida y consistente.

Las hipótesis de investigación, en definitiva, impulsan una clara orientación para el análisis y, visiblemente, suponen una explicación al problema de investigación que, no solo es tentativa sino también racional. No son conjeturas sin sentido, fortuitas, casuales o improvisadas, pues pese a no estar demostradas, nacen de ese estudio teórico previo que, claramente, contribuye al desarrollo de un tipo de supuestos razonados y fundamentados (Flick, 2015). Tras haber realizado la revisión bibliográfica y definido concretamente el problema de investigación, la principal hipótesis que, ciertamente, ha vertebrado el presente trabajo de investigación es la siguiente:

- **Hipótesis:**

Los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, parecen no estar respondiendo a las exigencias que actualmente se proyectan sobre la profesión, pues el siglo XXI ha supuesto multitud de cambios que deben ser atendidos precisamente desde esta etapa educativa y, consiguientemente, desde dichos planes de estudio.

Compensar las brechas de desigualdad, reducir las cifras de fracaso escolar, ajustarse a los cambios en el mercado laboral, promover un desarrollo más sostenible, sentar las bases para un mejor desarrollo personal y, en definitiva, impulsar una educación de mayor calidad, requiere docentes de Educación Primaria de alto nivel. Urge fortalecer el desarrollo del capital humano que, no solo comporta beneficios individuales, sino que también satisface el bienestar social y económico de una comunidad en su conjunto. Así pues, a la luz de estas hipótesis, parece el momento de concretar unos objetivos más definidos orienten con mayor fuerza la investigación.

3.3

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de investigación, se definen como las metas o logros que se pretenden alcanzar mediante un proceso de estudio o análisis concreto. Se centran en un área de conocimiento específico y van enfocados a ampliar el conocimiento sobre dicha materia (Bizquerra, 2003). En este caso, se analiza el panorama educativo español y, más concretamente, se detecta que los problemas relativos al fracaso escolar, el bajo rendimiento del alumnado o el abandono educativo temprano, están trascendiendo a una versión del problema todavía más amplia y extendida. El sistema, en su globalidad, no logra adaptarse y parece no estar evolucionando de acuerdo al siglo en el que se encuentra. Los objetivos que se establezcan, con el propósito de mejorar esta realidad, deben ser claros, alcanzables y pertinentes. De hecho, es preferible alcanzar metas menos ambiciosas logrando resultados y conclusiones útiles e interesantes, que establecer objetivos inalcanzables o inabordables.

A continuación, por tanto, se expone un objetivo general que señala el propósito más global del presente estudio y, consecutivamente, los tres objetivos específicos que, claramente, han sido diseñados sobre aspectos más concretos, derivados del propio objetivo general y, finalmente, con la intención de satisfacer los alcances globales de este trabajo de investigación.

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

- Consolidar el sistema de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, presentando un conjunto de planteamientos que contribuyan a fortalecer y actualizar dichos planes de estudio.

3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aportar evidencia sobre necesidades y carencias formativas que existen en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, teniendo en cuenta las exigencias actuales de esta profesión.
- Analizar la percepción que los maestros, estudiantes y profesorado universitario tienen sobre estos programas de formación inicial.
- Plantear una serie de pautas o líneas de actuación que contribuyan a su fortalecimiento.

Inicialmente, parece necesario aportar esa evidencia acerca de las carencias formativas que existen en dichos programas, pues no tendría sentido emprender un camino de transformación, si estos estuvieran ofreciendo actualmente una respuesta efectiva. Una vez demostrado, el estudio propone los dos siguientes objetivos específicos con la intención de consolidar dichos programas de formación inicial. Por un lado, pretende establecerse un compendio de necesidades definidas que, en definitiva, estén basados en la percepción de los profesionales implicados. De este modo, se contribuirá a determinar el perfil profesional de este colectivo y, consecutivamente, podrán presentarse una serie de planteamientos y líneas generales que, tal y como se especifica en el último objetivo específico, puedan procurar los cimientos necesarios para iniciar un debate fundamental sobre calidad educativa. Para todo ello, es necesario un sólido y consistente diseño metodológico. Así pues, con el propósito de responder a dichos objetivos rigurosamente, a continuación se concreta el tipo de investigación y se delimita el enfoque metodológico que más se ha ajustado al presente análisis.

3.4

TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación en educación comenzó a ser percibida, hace décadas, como una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar ciertas realidades pedagógicas. También para fortalecer y mejorar la propia práctica educativa, la organización de los centros, el planteamiento de objetivos o las metodologías utilizadas. Esta investigación, no solo facilita la identificación de ciertas necesidades, sino también la producción de un tipo de conocimiento que, claramente, pueda llegar a promover mejoras sustanciales (Arnal, Del Rincón y La Torre, 2001). En este caso, parece que se identifican carencias importantes en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Por ello, se manifiesta la necesidad de analizar detenidamente dichos programas, obtener evidencia de dichas carencias y, en tal caso, presentar propuestas que los fortalezcan y regeneren. Para obtener resultados relevantes, es necesario concretar el tipo de investigación que más encaja con el análisis y, evidentemente, determinar el enfoque metodológico correspondiente.

3.4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación básica, por un lado, tiene como finalidad la recopilación de un tipo de información que sirva para construir una base de conocimiento que, en definitiva, se vaya agregando a la información previa ya existente. La investigación aplicada, por otro lado, tiene un enfoque más innovador cuyo objetivo es la resolución de un determinado problema (Flick, 2015). En este sentido, puede observarse cómo el presente estudio precisa de la combinación de ambas. Por un lado, la investigación básica comprende esa parte del estudio que, claramente, pretende obtener un tipo de información que permita describir y exponer las carencias formativas que existen en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Por otro lado, la investigación aplicada, orientada a la innovación, al progreso y al cambio, comprende esa parte del análisis que, visiblemente, pretende establecer una serie de necesidades definidas y propuestas concretas para fortalecer y regenerar los correspondientes planes de estudio.

Lo cierto es que ambos tipos de investigación están íntimamente relacionadas, pues la aplicada precisa de las teorías, reflexiones y métodos que se van generando a través de la básica y, a su vez, la básica precisa de esa parte práctica e innovadora que tiene la aplicada (Bardín, 2002). Combinándolas, podrán alcanzarse objetivos educativos cada vez más complejos. Ambas formas de investigación, cuando están en interacción y se complementan en un mismo estudio, enriquecen el propio análisis y permiten alcanzar un tipo de conocimiento más riguroso. Como se ha señalado anteriormente, es fundamental que cualquier opción metodológica sea seleccionada atendiendo principalmente al problema de investigación y, más concretamente, a los objetivos concretos que se plantean en el estudio. Estos son lo que, realmente, advierten el tipo de investigación que se va a precisar. No deben ser los métodos los que determinen y condicionen los problemas a tratar, sino justamente al contrario.

A lo largo de la historia de las ciencias sociales, ha acontecido una importante preocupación por el formulismo metodológico que, en muchas ocasiones, ha impedido focalizar la investigación en el problema real que la ocupaba. La obsesión por el enfoque metodológico y, consecuentemente, por el instrumento de recogida de información, ha reducido el campo de investigación en multitud de estudios. La problemática inicial ha llegado a perder significación y relevancia en favor de la objetividad, el rigor experimental y la cuantificación (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, parece fundamental apostar por un enfoque metodológico que, como va a justificarse a continuación, responda a lo que verdaderamente precisa el estudio.

3.4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Una de las cuestiones más importantes en el marco metodológico, es la de plantear el tipo de enfoque que va a utilizarse. Ambos, cuantitativo y cualitativo, facilitan a los investigadores diversas herramientas de recogida de información. Tanto en el enfoque cuantitativo como en el cualitativo, “se emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento” (Hernández et al., 2008, p.4). Siguiendo a Grinnell (1997. Cit. en Hernández et al., 2008, p. 4) se distinguen cinco fases que, en ambos enfoques, son muy similares y están íntimamente relacionadas entre sí:

1. Observación inicial y evaluación de fenómenos.
2. Establecimiento de suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizada.
3. Demostración del grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisión de tales suposiciones sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proposición de nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones o ideas que se han analizado o, incluso, para generar otras nuevas.

Sin embargo, es necesario conocer qué cuestiones describen y diferencian ambos enfoques. Tal y como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2008), las principales características del enfoque cuantitativo son las que se muestran a continuación:

- La meta principal es la construcción y demostración de teorías capaces de exponer, describir, explicar y predecir fenómenos.
- Las preguntas de investigación deben tratar sobre cuestiones específicas.
- La teoría construida será corroborada o refutada, es decir, demostrada o rechazada mediante las hipótesis de investigación.
- Las hipótesis serán probadas a través de diseños de investigación apropiados y en función de los datos que se recogen y analizan de manera rigurosa a lo largo de la investigación.
- La recolección de datos, se fundamenta en la medición. Por lo tanto, para su análisis se utilizan métodos estadísticos.
- El proceso de investigación es totalmente estructurado y debe desarrollarse rigurosamente.

En cambio, las principales particularidades y elementos que definen y caracterizan al enfoque cualitativo son:

- La meta principal es la reconstrucción de la realidad, tal y como es observada por los actores involucrados en el fenómeno que se observa.
- A partir de la observación, se desarrolla una teoría coherente sobre el fenómeno observado, generalmente este fenómeno es social.
- Los datos son descripciones detalladas, por lo que su recolección se lleva a cabo utilizando métodos no estandarizados.
- El objetivo de la recolección de los datos es captar los puntos de vista de los participantes.
- El proceso de investigación es ciertamente flexible.

Conocer las características de estos enfoques permite, en definitiva, una mayor comprensión de los mismos. En la tabla 1, se ofrece un cuadro resumen con dichas diferencias.

TABLA 1: DIFERENCIA DE ENFOQUES CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

	<i>Enfoque Cuantitativo</i>	<i>Enfoque cualitativo</i>
Punto de partida	Propone que hay una realidad que hay que conocer.	Propone que hay una realidad que hay que descubrir, construir e interpretar.
Relación investigador y fenómeno	El investigador adopta una posición imparcial, separada, neutral y sin involucramiento frente al fenómeno.	El investigador no es imparcial, está en contacto, involucrado y es empático con el fenómeno.
Diseño de investigación	Es estructurado y predeterminado	En este caso, es abierto y flexible.
Población y muestra	Busca una muestra representativa de muchos sujetos para poder generalizar los resultados	Involucra a algunos sujetos porque no pretende generalizar los resultados
Datos	Se recogen y analizan con objetividad, rigor, confiabilidad y validez	Se recogen con credibilidad, confirmación, valoración y transferencia.
Reporte de resultados	<i>Se representan estadísticamente en tono objetivo e impersonal</i>	Se usa un sin número de formatos en tono personal y emotivo.

Elaboración propia a partir de (Cook y Reichardt, 1995)

Atendiendo a estas diferencias, es fácil llegar a la conclusión de que los distintos enfoques metodológicos, más que reemplazarse podrían complementarse, pues no existe un único camino para llegar al conocimiento científico (Shulman, 1986). Ambos enfoques resultan significativamente valiosos y han realizado, en general, aportaciones muy relevantes al avance del conocimiento. Así pues, “ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno” (Hernández et al., 2018, p.16). Su combinación, de hecho, puede resultar ciertamente enriquecedora y conveniente para cualquier análisis científico, pues existen ocasiones en las que los enfoques cuantitativo o cualitativo, trabajados por separado, pueden resultar insuficientes para estudiar una realidad en concreto (Ortí, 1998).

Lo cierto es que los fenómenos educativos conllevan, por lo general, tanto aspectos simbólicos como elementos medibles que, razonablemente, no pueden ser tratados independientemente y, consiguientemente, precisan de distintos tratamientos que sean coherentes con su naturaleza. Por este motivo y pese a la férrea defensa de algunos investigadores partidarios de un único tipo de análisis, resulta evidente comprender que muchos científicos consideren prudente y factible compatibilizar y complementar ambos paradigmas en sus proyectos de investigación (Álvarez, 1986). En este mismo sentido, Arnal, Del Rincón, Latorre y Sans (1995, p. 26. Cit. en Marquès, 1996) manifiestan que, visiblemente, la diversidad metodológica en ciencias sociales ofrece una gran oportunidad, pues lo cierto es que ninguna perspectiva metodológica, por sí sola, responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en este contexto social".

Así pues, se ha considerado que para el presente trabajo de investigación, la mejor opción es un análisis mixto, aunque debe señalarse que el enfoque cualitativo ha tenido un papel claramente dominante. Lo cierto es que, en un mismo análisis, pueden alternarse ambos enfoques y combinarse diversas técnicas de recogida de información. Aunque cada una de ellas aporte una evidencia distinta, conjuntamente ofrecen un camino mejor y más adecuado para responder a las necesidades finales del estudio. Visiblemente, los dos enfoques lo logran mediante un modelo estructurado y sistemático de observación, descripción y análisis. Se trata de examinar la realidad con el propósito de brindar soluciones coherentes y razonadas. Por un lado, el enfoque cuantitativo servirá para responder al primer objetivo específico y, por el otro, el enfoque cualitativo será el instrumento idóneo para responder a los otros dos últimos objetivos. A continuación, se ofrece una tabla resumen para aclarar las técnicas de recogida de información que, visiblemente, van a utilizarse para responder a los objetivos establecidos.

TABLA 2: TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

<p>OBJETIVO ESPECIFICO 1</p> <p>Aportar evidencia acerca de las carencias formativas que existen en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, teniendo en cuenta las exigencias actuales de esta profesión.</p>	<p>Enfoque cuantitativo.</p> <p>Técnica de recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La encuesta
<p>OBJETIVO ESPECIFICO 2</p> <p>Analizar la percepción que los maestros, estudiantes y profesorado universitario tienen sobre estos programas de formación inicial.</p>	<p>Enfoque cualitativo.</p> <p>Técnicas de recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La entrevista - El grupo de discusión
<p>OBJETIVO ESPECIFICO 3</p> <p>Plantear una serie de pautas o líneas de actuación que contribuyan a su fortalecimiento.</p>	<p>Enfoque cualitativo.</p> <p>Técnicas de recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La entrevista - El grupo de discusión

(Elaboración propia)

En la primera parte de estudio cuantitativo, se realiza un mayor análisis de cantidades y, por lo tanto, está principalmente basado en fundamentos estadísticos. Desde otro punto de vista, la investigación cualitativa tiene como objeto un análisis y exploración no numérica de los datos que, ciertamente, procura un enfoque más centrado en la interpretación inductiva y en el aporte de matices que expliquen y den sentido a esta realidad (Corbetta, 2003). Parece que aunar ambas metodologías e integrarlas en el mismo análisis de manera complementaria, enriquece significativamente el estudio.

En este sentido, parece importante señalar que Cook y Reichardt (1995, p. 43. Cit. en Monclús, 1996, p. 31) proponen realizar esta combinación de enfoques únicamente en algunas situaciones. Cuando la investigación tiene propósitos múltiples, por ejemplo, un solo método puede no ser suficiente para alcanzarlos. Asimismo, existen realidades en las que, cuando los métodos se complementan, se provocan interpretaciones que no podrían haberse conseguido utilizando cada método por separado. Del mismo modo, hay proyectos en los que se considera necesario combinar metodologías con la intención de corregir las limitaciones de cada método. En cualquier caso, el enfoque mixto es un proceso que, visiblemente, recolecta, analiza, vincula y combina datos cuantitativos y cualitativos para responder con mayor rigor a los objetivos planteados desde un inicio (Cook y Reichardt, 1995).

Estos autores sostienen que el enfoque mixto posee importantes fortalezas que deben destacarse frente a, cualquiera de dichos enfoques, cuantitativo o cualitativo, por sí solos. Entre las mismas, se destacan:

- La percepción que se logra del fenómeno es más integral, completa y holística.
- Facilita la formulación, estudio y teorización de los problemas de investigación.
- Los datos que se observan son variados, vienen de diferentes fuentes, contextos y análisis que, claramente, enriquecen la investigación.
- Permite investigar relaciones dinámicas y complejas mediante una mejor exploración y explotación de los datos.
- Potencia la ampliación de las dimensiones de cualquier proyecto de investigación.
- Apoya con mayor solidez las inferencias científicas.
- Produce y favorece un mayor entendimiento de los resultados de la investigación.

Sin embargo, el enfoque mixto también se enfrenta a algunos retos, entre los que Hernández et al. (2008) destaca:

- El dominio de ambos métodos pues, en general, se está especializado en uno de ellos.
- La revisión de la literatura científica, pues tiene diferentes objetivos para cada método y es necesario, por tanto, considerar ambas perspectivas.
- El análisis de datos a gran escala. La cuestión es determinar si una muestra considerable y representativa para la parte cuantitativa es, ciertamente, suficiente para todo el estudio con enfoque mixto.

Tras haber analizado sus correspondientes fortalezas y debilidades, debe destacarse que Hernández et al. (2008) describe también cuatro tipologías distintas ante cualquier análisis de tipo mixto. Teniendo en cuenta que el presente trabajo de investigación ha abogado por dicho enfoque, parece necesario especificar esos cuatro diseños e indicar, concretamente, cuál de ellos le corresponde al presente estudio.

1. *Diseño de dos etapas*, en el que en una misma investigación se aplica primero un enfoque de investigación y después el otro, siguiendo en ambos casos las técnicas correspondientes a cada uno. Es decir, la aplicación de ambos diseños de manera secuencial.

2. *Diseño con enfoque dominante o principal*, en el que uno de los dos enfoques prevalece sobre el otro. Así, podría tratarse de una investigación cualitativa a la que se agrega un componente cuantitativo; o bien, un estudio o experimento cuantitativo en el que se incluya un componente cualitativo.

3. *Diseño en paralelo*, en el que simultáneamente se llevan a cabo un estudio cuantitativo y otro cualitativo; las interpretaciones sobre el problema investigado se realizan en función de los resultados de ambos estudios.

4. *Diseño mixto complejo*, en el que ambos enfoques se entremezclan durante la mayoría del proceso de investigación. Implica, entre otras actividades, recoger datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente y realizar el reporte de resultados al final.

Acercándolo al presente trabajo de investigación, ha de señalarse que nos hemos decantado por un diseño mixto con enfoque dominante. Claramente, el enfoque cualitativo prevalece sobre el cuantitativo. Inicialmente se recurre a la realización de encuestas pero, el resto del análisis se fundamenta en las entrevistas y el grupo de discusión. En este estudio, la triangulación de fuentes ha sido fundamental. A través de la misma, han podido aunarse las fortalezas de cada enfoque y limitarse sus debilidades. Tras el análisis cuantitativo, por ejemplo, se logra una mayor potestad para generalizar los resultados obtenidos. Sin embargo, existen dificultades en la comprensión y la profundidad del análisis que, ciertamente, se han podido suplir con el análisis cualitativo, un enfoque idóneo para lograr una mayor riqueza interpretativa. Así pues, podría decirse que se trata de una investigación cualitativa a la que se le ha agregado un componente cuantitativo.

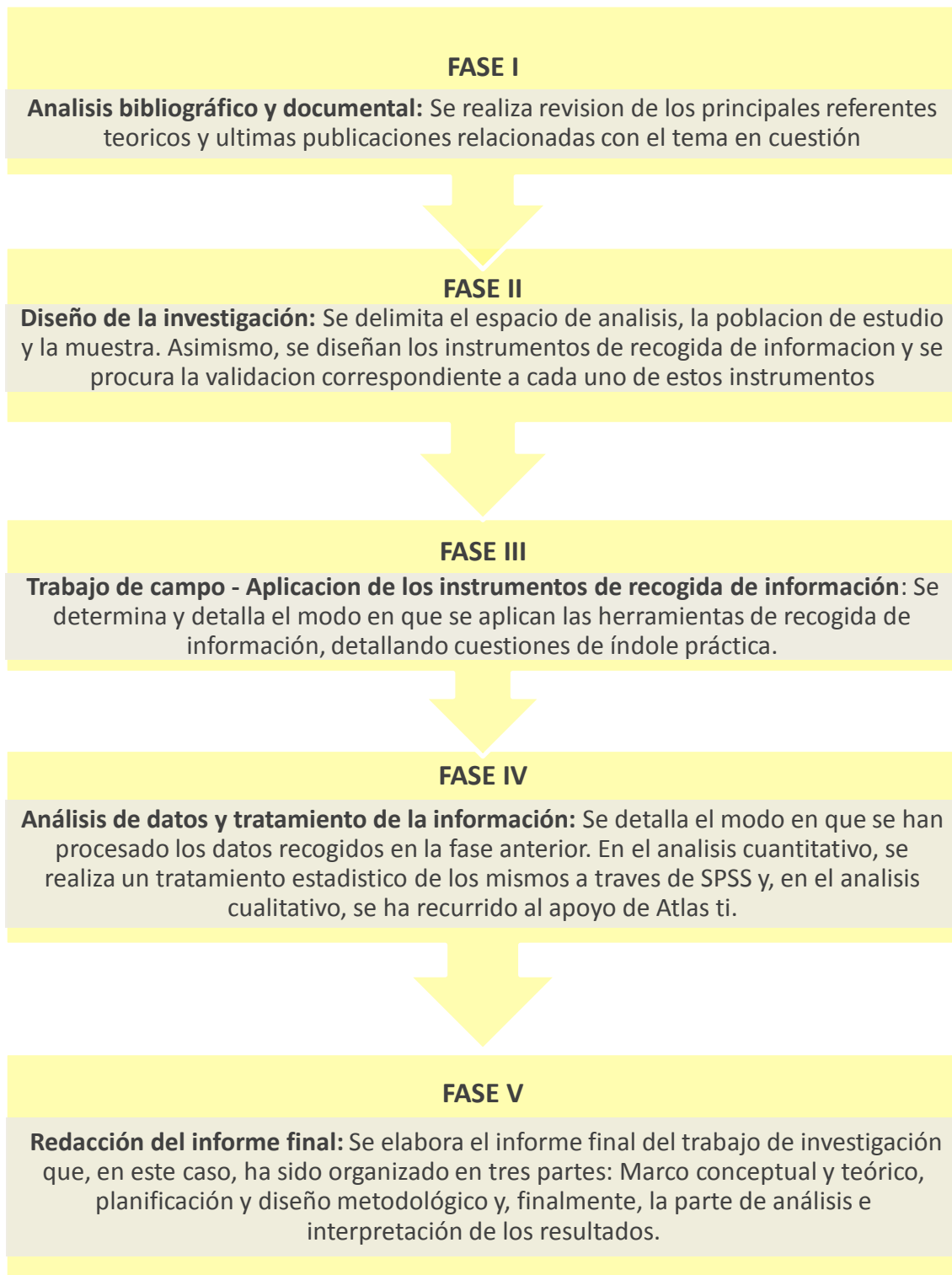
3.5

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones actuales, están estructuradas a partir de un sólido proceso de análisis que, no solo es riguroso sino que también está predefinido para la adquisición de un tipo de conocimiento de carácter científico. Este proceso se establece, coherentemente, según las fases del método científico que, visiblemente, se desarrolla en varias etapas. Todas ellas, definidas según el papel que ocupan y la función que realizan dentro de la investigación. Esto no significa, en ningún caso, que las fases de investigación deban seguir un orden estricto y secuencial. Sin embargo, si debe destacarse que todas ellas están relacionadas entre sí (Hernández et al., 2008). Dichas fases pueden variar según el campo de estudio y las necesidades concretas de cada análisis.

Así pues, con el fin de abordar rigurosamente dicha investigación, se ha organizado el trabajo de análisis en las siguientes fases:

FIGURA 6: FASES DE LA INVESTIGACIÓN



Elaboración propia a partir de (Hernández et al., 2008)

3.5.1. FASE I: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO Y DOCUMENTAL

Pese a que, en el análisis mixto, la revisión de la bibliografía puede realizarse en cualquier etapa del estudio, en el presente trabajo de investigación se ha considerado oportuno llevar a cabo esta actividad en la etapa inicial. Aunque no exclusivamente, pues lo cierto es que ha permanecido vigente a lo largo de todo el proceso. Se trata de realizar una revisión crítica de la literatura científica que, ciertamente, ya existe sobre el tema. No obstante, no se trata única y exclusivamente de reflejar lo que otros estudiosos ya han manifestado en anteriores publicaciones, pues no tendría sentido reproducir exactamente las mismas teorías una y otra vez (Hernández et al., 2008).

En este sentido, parece importante destacar que las aportaciones científicas no siempre son contribuciones definitivas e incorregibles. Al comenzar cualquier trabajo de investigación, es indispensable realizar una revisión crítica de esta literatura científica y combinarla en el propio trabajo de manera coherente y acertada (Samaja, 2003). La forma de organizar esta información, así como el tratamiento y enfoque que se le dé desde un inicio, pueden suponer también un aporte científico interesante que no debe ser desdeñado ni relegado (Cook y Reichardt, 1995).

Así pues, los objetivos de esta fase fueron, por un lado, estudiar y analizar la bibliografía relacionada con el fracaso escolar, el bajo rendimiento académico y el abandono educativo temprano y, por otro, aquello relacionado con la necesidad de actualizar y regenerar el sistema educativo para dar respuesta al siglo en el que nos encontramos. En todo momento, se ha considerado al profesorado un elemento clave para esta transformación y, consiguientemente, su formación adquiere un papel central. Los resultados conseguidos en esta revisión se han organizado en los siguientes apartados:

- Conceptualización: Construcción del término “fracaso escolar”.
- Contextualización: España, el Marco Estratégico de Cooperación Europea y la Agenda 2030.
- Los sistemas educativos: Posibilidades de reforma y riesgos de fracaso.
- La legislación de un sistema en continuo cambio: Nueva era, nuevas soluciones.
- Bases para un nuevo modelo educativo: Las exigencias del mundo actual.
- La formación del profesorado y su influencia en la reducción del fracaso escolar: Consideraciones para impartir un mejor aprendizaje en los centros. (Centrado especialmente en la formación inicial)

3.5.2. FASE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta segunda fase, se delimita el espacio de análisis, se concreta y justifica la población y muestra del mismo y, finalmente, se especifican y definen los tres instrumentos de investigación diseñados para la recogida de información.

3.5.2.1. Delimitación del espacio de análisis

Para llevar a cabo el presente estudio, va a realizarse una investigación basada en la comunicación y el dialogo con aquellos individuos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son ellos quienes están en contacto directo con dicha realidad y, por lo tanto, quienes mejor conocen las fortalezas y debilidades del sistema educativo. Cuando se realiza una investigación, es fundamental tener en cuenta si va a poderse estudiar toda la población o, por el contrario, si debe escogerse una muestra que la represente. Antes de seleccionar esta muestra, debe delimitarse el espacio donde va a emprenderse la correspondiente investigación.

Lo cierto es que delimitar apropiadamente el espacio de análisis es fundamental. Iniciar el estudio con una justificación coherente y consistente en este sentido, determinará el logro de unos resultados que sean representativos y concluyentes. En este caso, se trata de un análisis realizado en la Comunidad Autónoma de Madrid que, ciertamente, es el lugar donde se reúne la mayor concentración de estudiantes de España y, a su vez, una de las mayores en Europa. Destaca por su larga e importante trayectoria universitaria y su gran reconocimiento social (Comisión Europea, 2010). Esta región, situada en el centro del segundo país más extenso de la Unión Europea, alberga en su territorio las seis universidades públicas que se presentan a continuación:

1. La Universidad de Alcalá
2. La Universidad Autónoma
3. La Universidad Carlos III
4. La Universidad Complutense
5. La Universidad Politécnica
6. La Universidad Rey Juan Carlos

También existen las siguientes ocho universidades privadas que igualmente ofrecen estudios en dicha comunidad autónoma:

1. Alfonso X el Sabio
2. Antonio de Nebrija
3. Camilo José Cela
4. Europea de Madrid
5. Francisco de Vitoria
6. CEU San Pablo
7. UDIMA
8. Pontificia Comillas

Y a su vez, coexisten centros asociados a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que, ciertamente, también deben incluirse en el espectro de centros académicos dentro de la Educación Superior de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Todas estas instituciones, tanto las públicas como las privadas, están ofreciendo estudios universitarios en esta región a un promedio de 300.000 alumnos todos los años. La importante dimensión de la Educación Superior en esta Comunidad Autónoma, es debida al importante contingente de alumnos procedentes de otras regiones del Estado y, asimismo, de muy diversos países extranjeros, entre los que mayoritariamente se encuentran países europeos e hispanoamericanos. Las razones de esta afluencia, pueden explicarse a partir de tres motivos principales:

1. Motivos de carácter académico, es decir, basadas en el prestigio de estas universidades o en la amplia y diversificada oferta de títulos que se ofrecen en esta Comunidad Autónoma.
2. Motivos relativos al entorno socioeconómico, pues lo cierto es que la Comunidad Autónoma de Madrid es una región dotada de un gran dinamismo económico capaz de proporcionar a los estudiantes importantes expectativas de empleo y de desarrollo profesional.
3. Motivos de carácter más personal relacionados con los importantes atractivos que tiene la Comunidad Autónoma, tanto por su nutrida oferta cultural y de ocio, como por su

reconocida condición de ciudad abierta, lugar de encuentro y gran espacio para la convivencia.

Habiendo justificado y delimitado los motivos por los que se ha querido realizar el estudio en esta región, la muestra debe irse delimitando más concretamente. Lo cierto es que existen diferencias significativas en la cantidad de alumnado que albergan las distintas instituciones ya mencionadas. Las cifras recogidas para el año 2017 han sido las siguientes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017):

- 206.833 estudiantes en las universidades públicas
- 59.981 estudiantes en las universidades privadas
- 34.663 estudiantes en los centros asociados de Madrid en la UNED
- 6.330 estudiantes en la Universidad a distancia de Madrid UDIMA

Es decir, las universidades públicas están abarcando la enseñanza de casi un 70% del alumnado en esta región. Por eso precisamente, este trabajo de investigación ha delimitado su análisis a este tipo de instituciones concretamente, lo que claramente supone una muestra altamente representativa de la enseñanza universitaria.

Ahora bien, no todas las universidades públicas imparten estudios relativos a las ciencias de la educación. Por ello, el siguiente paso para seguir acotando este espacio de análisis, ha sido la clasificación de aquellas universidades que ciertamente ofrecen el Grado en Educación Primaria, pues son las que sirven como muestra para este estudio. Son la Universidad de Alcalá, la Universidad Autónoma, la Universidad Complutense y la Universidad Rey Juan Carlos, las que ofrecen el Grado de Educación Primaria y, por tanto, a las que se ha recurrido para realizar el trabajo de campo. En este sentido, puede afirmarse que todos los individuos que han participado en esta investigación provienen de una de estas cuatro instituciones.

Todas ellas cuentan con una larga tradición. Sin embargo, el progreso y los constantes cambios que han acontecido en este siglo, han proyectado numerosos retos a los que se deben enfrentar. La tecnología, las ciencias de la información y la globalización también han hecho que estas instituciones se encuentren en un proceso esencial de reforma. Han de reflexionar sobre sus enseñanzas y adaptar su oferta educativa a lo que realmente se está demandando de ellas (Etxeberria y Tejedor, 2005).

3.5.2.2. Población y muestra

La población y muestra de este trabajo de investigación procederá, en cualquier caso, del espacio que acaba de delimitarse. Es decir, de esas cuatro instituciones públicas dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid:

- Universidad de Alcalá
- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad Complutense
- Universidad Rey Juan Carlos

Una vez delimitado el espacio de análisis, debe valorarse la posibilidad de estudiar la población al completo. Ante la imposibilidad de hacerlo, debe escogerse una muestra que, fielmente, sea representativa de la misma. Sin embargo, como Martín (2011) señala, en un análisis mixto es muy probable que la muestra del análisis cuantitativo no coincida con la del estudio de carácter cualitativo. Lo cierto es que para cada parte han de tenerse en cuenta variables de distinta índole y, consiguientemente, se precisa una muestra diferente para cada una de ellas. Así pues, deberían explicarse y justificarse dichas muestras de manera individual y por separado (Hernández et al., 2008). Se comenzará, por tanto, con la del análisis cuantitativo y, más adelante, con la del estudio de carácter cualitativo.

Antes de delimitar dichas muestras, parece importante señalar que, en ambos casos, se trata de un muestreo intencional aleatorio. Estos conceptos pueden parecer un poco confusos. De hecho, pueden considerarse casi contradictorios, pues las muestras aleatorias son elegidas al azar y las muestras intencionales se eligen con un propósito y de forma determinista, nunca por casualidad ni al azar. Sin embargo, la combinación de las dos existe y se denomina, tal y como se ha señalado, muestreo intencional aleatorio.

Este proceso ocurre en etapas. Primero, se delimita un subgrupo dentro de la población siguiendo unos criterios de intencionalidad y, en segundo lugar, se obtiene una muestra aleatoria de dicho subgrupo. Es decir, la muestra es esencialmente aleatoria, pero no de la población inicial, sino de esa sub-población que ha sido seleccionada de manera intencional y, en efecto, tratando de ajustarse a las necesidades del estudio. Así pues, la aleatorización de los sujetos se lleva a cabo después de haber delimitado intencionadamente dicho subgrupo (Flick, 2015)

- **Criterios para el muestreo del análisis cuantitativo**

El enfoque cuantitativo, pretende responder al primer objetivo específico que se ha señalado en este trabajo de investigación. Es decir, confirmar si verdaderamente existen carencias en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Para ello, ha sido fundamental contar con docentes de Educación Primaria que ya estén en ejercicio pues, efectivamente, son quienes han recibido dicha formación inicial y quienes mejor la pueden comparar con las exigencias y demandas que, actualmente, se están proyectando sobre su profesión. Son ellos quienes están en contacto directo con los centros, con los estudiantes, el sistema educativo en general y, en definitiva, quienes más acertadas y coherentes relaciones pueden establecer. Para que la muestra se ajuste a las necesidades del presente análisis, no es suficiente con contar con docentes de Educación Primaria, sino que han de tenerse en cuenta algunos criterios de homogeneidad y heterogeneidad (Sierra Bravo, 2001) que, ciertamente, deben ser detallados. Así pues, los parámetros de selección que, intencionadamente, se han establecido para el muestreo en esta parte del análisis se especifican a continuación:

- El profesorado ha de ser joven. Los participantes son deliberadamente seleccionados por su edad, pues son precisamente los más recientemente egresados quienes más coherentes y acertadas relaciones van a poder establecer. No tiene sentido analizar dichos programas con un docente que los cursó hace más de 20 años.
- El profesorado, en este caso, también ha de estar en ejercicio, pues interesan las relaciones que puedan establecer comparando dicha formación con las propias exigencias de la profesión, algo que únicamente puede lograrse si se ha desarrollado dicha labor docente.
- El último de los criterios a la hora de seleccionar esta muestra, ha sido la cantidad de docentes procedentes de cada una de las cuatro universidades. Si pretenden sistematizarse los resultados, no pueden existir grandes diferencias entre unas y otras. No tendría sentido contar con un porcentaje muy elevado de participantes procedentes de la Universidad de Alcalá, por ejemplo y, al mismo tiempo, un porcentaje apenas significativo de las demás universidades. Los datos, en ese caso, solo serían representativos para la Universidad de Alcalá. Así pues, el número de participantes debe estar equilibrado entre las cuatro instituciones. Es una variable que ha de controlarse apropiadamente desde el inicio.

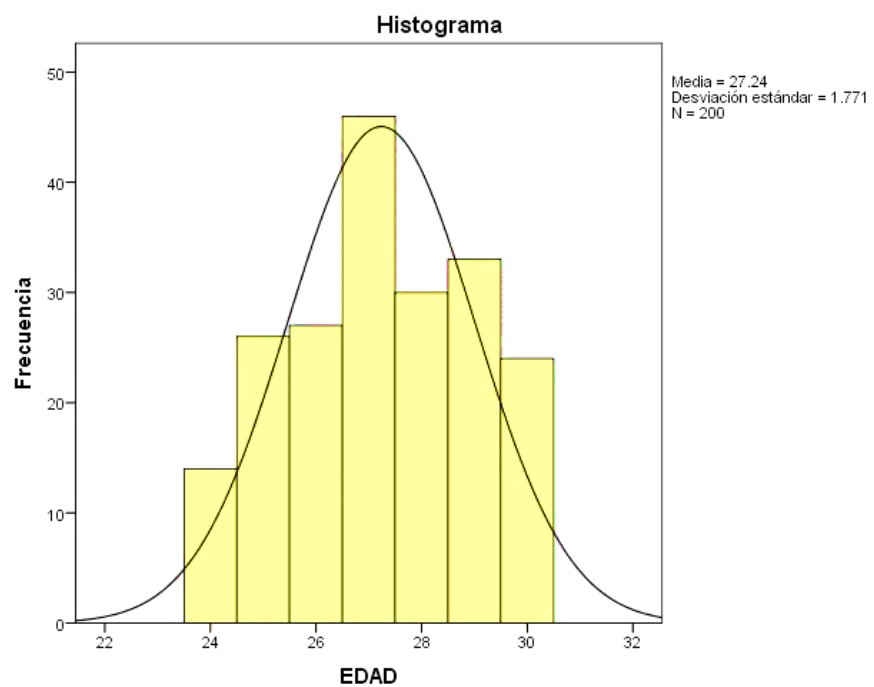
Una vez determinados dichos criterios de forma intencionada, se comienza el muestreo de manera aleatoria. A continuación, se presentan los datos concretos del análisis realizado.

- El profesorado debía ser joven. La muestra, tal y como se ha indicado, ha sido deliberadamente seleccionada por su edad. Siendo el más joven de 24 años y el más mayor de 30, se ha obtenido una media de 27 años de edad. A continuación, van a facilitarse algunos gráficos que, visualmente, muestran los datos que acaban de especificarse y, convenientemente, otros que puedan ser de interés para alcanzar una mayor comprensión del estudio.

TABLA 3: EDAD DE LOS PARTICIPANTES

N	Válido	200
	Perdidos	0
Media		27.24
Error estándar de la media		.125
Desviación estándar		1.771
Mínimo		24
Máximo		30

GRÁFICO 4: EDAD DE LOS PARTICIPANTES

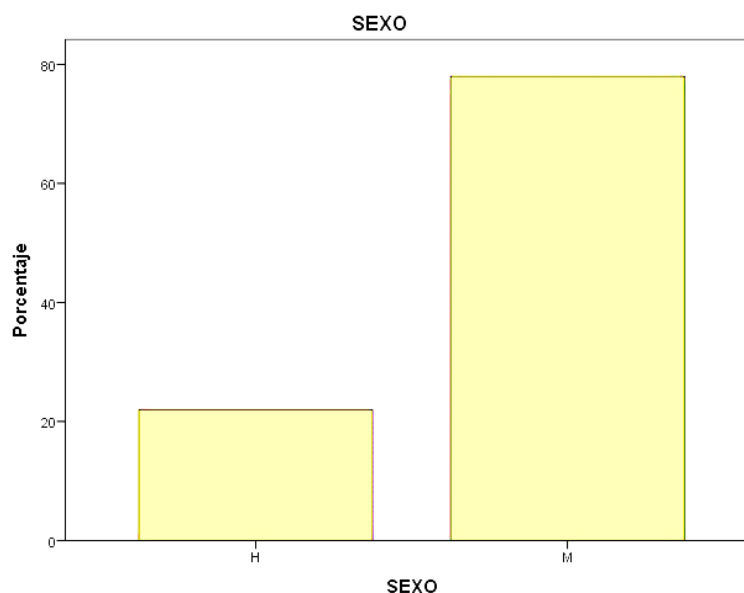


- El género, por otro lado, no ha sido un requisito a la hora de seleccionar la muestra para el análisis. Sin embargo, parece importante destacar que se ha contado con significativamente más mujeres que hombres, pues ciertamente es una profesión escogida mayoritariamente por ellas. Claramente, no es una variable que se haya controlado, pues lo cierto es que representa la realidad del panorama educativo actual. Se ha contado con la participación de 156 mujeres mientras que los hombres han sido únicamente 44.

TABLA 4: GÉNERO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	H	44	22.0	22.0	22.0
	M	156	78.0	78.0	78.0
	Total	200	100.0	100.0	100.0

GRÁFICO 5: GÉNERO



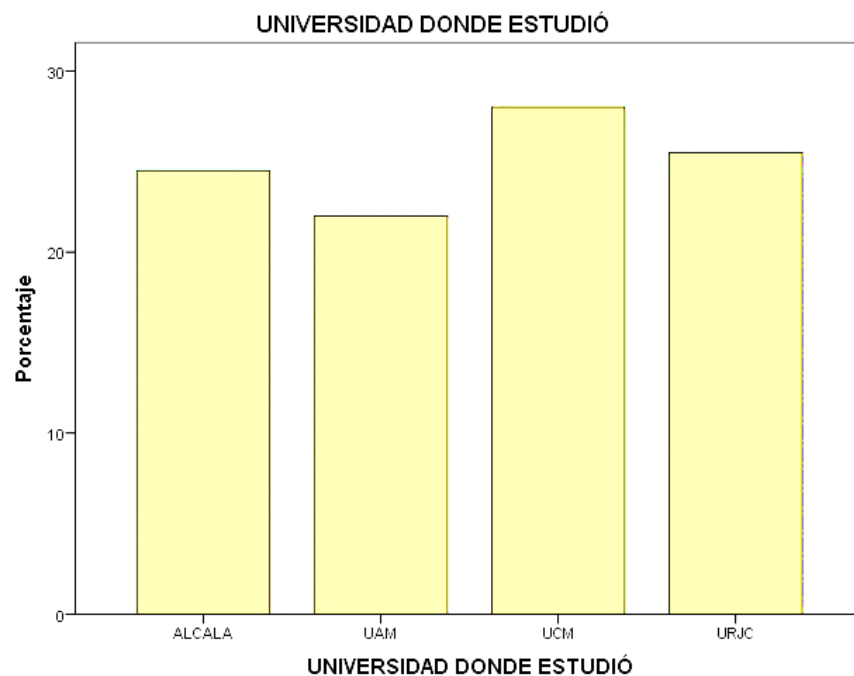
- Tal y como se ha indicado, el hecho de estar en ejercicio si ha sido un requisito fundamental, pues para establecer este tipo de relaciones no es suficiente con haber realizado dicha formación inicial. Deben, a su vez, estar en contacto con la realidad de su profesión. Todos los participantes, consiguientemente, están en ejercicio.

- Otro de los criterios a la hora de seleccionar la muestra, ha sido la cantidad de docentes procedentes de cada una de las cuatro universidades. el número de participantes debe estar equilibrado entre las cuatro instituciones. Esta es una variable que se ha controlado desde el inicio.

TABLA 5: PARTICIPANTES PROCEDENTES DE LAS DISTINTAS UNIVERSIDADES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALCALA	49	24.5	24.5	24.5
	UAM	44	22.0	22.0	46.5
	UCM	56	28.0	28.0	74.5
	URJC	51	25.5	25.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRAFICO 6: PARTICIPANTES PROCEDENTES DE LAS DISTINTAS UNIVERSIDADES



- **Criterios para el muestreo del análisis cualitativo**

Habiendo concretado y justificado como va a ser la muestra del análisis cuantitativo, parece el momento de especificar la del estudio de carácter cualitativo. Mediante este enfoque, pretenden resolverse los otros dos objetivos específicos. Es decir, establecer un compendio de necesidades definidas que se precisen para fortalecer los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria y, consiguientemente, contribuir al planteamiento de propuestas que, efectivamente, los actualicen y regeneren.

Para este segundo análisis, ya no es suficiente con la única colaboración del profesorado de Educación Primaria. Si la finalidad es el logro de propuestas que fortalezcan dichos programas de formación inicial, debe contarse con la participación de todos los agentes involucrados en dicha realidad. Así pues, en este segundo análisis, deberán intervenir los tres agentes o perfiles implicados en estos programas:

- **Perfil 1:** El profesorado universitario que, ciertamente, imparte clase en estos programas de formación inicial.
- **Perfil 2:** El alumnado que, actualmente, está cursando dichos programas de formación inicial.
- **Perfil 3:** El profesorado de Educación Primaria que, estando en ejercicio, puede valorar la utilidad y calidad que tuvieron estos programas de formación inicial, comparándolos con las necesidades y exigencias que realmente se proyectan con la profesión.

De este modo, se contribuirá al alcance de un tipo de conocimiento más fundamentado, más cercano a la realidad actual y, ciertamente, más representativo. Claramente, se estará abordando la realidad desde su máxima complejidad. Tener en cuenta las tres perspectivas, coherentemente, va a aportar una visión de conjunto que es imprescindible en cualquier proceso de análisis cualitativo. Lo cierto es que de este modo, puede obtenerse una información infinitamente más veraz, completa, integral y fehaciente. (Flick, 2015).

Así pues, teniendo claros los tres perfiles que van a participar y, entendiendo que las cuatro universidades deben estar igualmente representadas, se ha procurado una selección de la muestra que, coherentemente, esté de acuerdo con estos dos parámetros, tanto el perfil como la universidad de procedencia. Se ha contado en esta parte del análisis, por consiguiente, con una persona por cada perfil y universidad. Quedan todos ellos reflejados en la tabla que se presenta a continuación.

Los códigos que se utilizarán para referirse a los 12 participantes quedan, a su vez, reflejados en esta tabla, tratando así de preservar el anonimato de todos los entrevistados

TABLA 6: MUESTRA – ANÁLISIS CUALITATIVO

	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Alcalá	Universidad Rey Juan Carlos
Profesorado universitario del Grado en Educación Primaria	PUUAM	PUUCM	PUUAH	PUURJC
Estudiantes del Grado en Educación Primaria	EUAM	EUCM	EUAH	EURJC
Profesorado de Educación Primaria que ha estudiado en cada universidad	PEPUAM	PEPUCM	PEPUAH	PEPURJC

Todos los datos que, en este apartado acaban de especificarse, corresponden a la muestra seleccionada para las entrevistas. Sin embargo, teniendo en cuenta el criterio de homogeneidad, el grupo de discusión se ha realizado contando única y exclusivamente con cuatro docentes de Educación Primaria. Entendiendo, en este caso también, que las cuatro universidades debían estar igualmente representadas, cada uno de esos cuatro docentes pertenece a una de las cuatro instituciones donde se está realizando este trabajo de investigación.

3.5.2.3. Diseño de los instrumentos de recogida de información

En función de los objetivos planteados y de acuerdo con el diseño de enfoque mixto, se abordará una triangulación de resultados que, visiblemente, se va a lograr mediante las siguientes herramientas de investigación:

1. Encuesta de investigación
2. Entrevista semiestructurada
3. Grupo de discusión

Para el enfoque cuantitativo, utilizado para resolver el primer objetivo específico, se recurrirá a la encuesta de investigación. Sin embargo, para el enfoque cualitativo, utilizado para resolver los dos últimos objetivos específicos, se recurrirá a la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Así pues, se detallan tres apartados a continuación que, ciertamente, se han organizado en función de las técnicas de recogida de información.

3.5.2.3.a. Encuesta de investigación

La encuesta de investigación es, en general, un instrumento a través del cual se pueden registrar un amplio abanico de datos que, sencillamente, se recogen mediante las respuestas que los encuestados ofrecen a una serie de preguntas ya diseñadas (Hernández et al., 2008; Torrado, 2014). De acuerdo con García (2003) resaltamos las siguientes fortalezas:

- Debido a su versatilidad, puede ser un instrumento de investigación o evaluación.
- Pueden incluirse aspectos cuantitativos y cualitativos.
- Puede garantizarse el anonimato, pues el registro de información es impersonal.
- Puede cubrirse una muestra ciertamente amplia, dispersa, de difícil acceso, de manera rápida y económica.
- Puede aplicarse de diversas maneras.

Sierra Bravo (2001), a su vez, distingue tres tipos de encuestas diferentes: la encuesta simple, la entrevista y las escalas sociométricas. En este trabajo de investigación, se ha optado por una encuesta simple que, ciertamente, se trata de un conjunto de preguntas que son leídas y contestadas por escrito, por los encuestados y sin intervención de un tercero. Lo cierto es que para resolver el primer objetivo específico, se ha considerado que era la herramienta idónea. Se trata de mostrar una foto fija que ofrezca una visión amplia de la situación en la que se encuentran los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

No tendría sentido embarcarse en una investigación cuyo propósito es la mejora de dichos programas, sin antes haber demostrado que están ofreciendo una respuesta insuficientes a la sociedad. Así pues, a través de esta herramienta de investigación, pretende recogerse un tipo de información válida para responder a este primer objetivo. Parece importante destacar que el conocimiento científico, en cualquier caso, no se genera a partir de otros conocimientos dispersos, inconexos o aislados, sino en un saber lógicamente ordenado que permite relacionar unos hechos con otros. Esta encuesta, se realiza precisamente con el objetivo de establecer relaciones entre la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y las exigencias actuales de dicha profesión. Son justamente las interrelaciones y conexiones entre unos planteamientos y otros, lo que verdaderamente van a dar sentido a las teorías (Buendía, 1999). La significación de dichas relaciones será, por tanto, la clave del análisis y la base de las conclusiones que puedan extraerse de este instrumento de recogida de información.

La encuesta consta de 50 enunciados, donde se investiga sobre aspectos relativos a la formación inicial de este colectivo y, a su vez, cuestiones acerca de su propia experiencia, conocimientos, recursos y competencias. Se trata de extraer un tipo de relaciones significativas entre esa formación, sus competencias y las exigencias actuales que se proyectan sobre esta profesión. Los 50 enunciados, han quedado divididos en tres bloques diferentes:

- El primero de ellos, recoge consideraciones generales que son de utilidad para extraer conclusiones globales sobre la educación y, más concretamente, sobre el colectivo docente.
- El segundo bloque, hace referencia a los conocimientos, teorías y cuestiones más conceptuales que ofrece dicha formación inicial.
- Finalmente, el tercer bloque se centra en la capacitación, herramientas y recursos de carácter más práctico que procura dicha formación inicial.

Otro de los retos principales de esta encuesta reside en las relaciones que puedan establecerse entre teoría y práctica, pues se cree que la teoría es conocida y asumida por la gran mayoría pero, sin embargo, no se poseen las herramientas necesarias para llevarla a la práctica. Las preguntas que se realicen, como ya se ha señalado, deben ser siempre coherentes con el objetivo específico al que se pretende dar respuesta. Los hallazgos que se obtengan de este instrumento, son la clave de la investigación y, por ello, la herramienta debe ser diseñada siguiendo unos criterios de coherencia y adaptación al estudio que son fundamentales.

Elegir qué tipo de preguntas utilizar en el cuestionario depende de varios factores. Lazarsfeld (1944. Cit. en Chica & Castejón, 2006, p. 90) sugiere que consideremos:

- Los objetivos del estudio, las preguntas cerradas serán útiles cuando necesitemos conocer la opinión del entrevistado con un cierto punto de vista ((acuerdo, desacuerdo), (conforme, disconforme), (si, no), etc.), mientras que las abiertas, cuando nuestro interés sea conocer las razones por las cuales llega a ese punto de vista en particular.
- La cantidad de información de la que dispone el investigador, la pregunta abierta es útil para proveer al investigador de información que él no posee, la pregunta cerrada es útil cuando el investigador conoce el abanico de posibilidades.
- La cantidad de información que conoce el investigado, la pregunta abierta es mejor para recoger información cuando el participante no conoce mucho del tema investigado, ya que la pregunta cerrada puede ofrecerle opciones que el desconozca e inducirle a que escoja una diferente a la suya inicial.
- La facilidad de comunicación que posea el contenido de la respuesta y grado de motivación del entrevistado para responder. Las preguntas abiertas implican una mayor exposición emocional y motivación por parte del entrevistado, mientras que las preguntas cerradas son más fáciles de contestar por lo que la motivación necesaria es menor, así como la exposición emocional, cuando el tema resulte conflictivo.

Además de escoger el tipo adecuado de pregunta, es necesario que las formulemos correctamente, Warwick y Lininger (1975. Cit. en Chica & Castejón, 2006) sugieren que revisemos dichas preguntas en función de los siguientes interrogantes:

- ¿Se utilizan palabras simples, directas y familiares a todos los entrevistados?
- ¿Son las preguntas tan claras y específicas como es posible?
- ¿Intentan los ítems cubrir más de un punto dentro de una misma pregunta?
- ¿Son alguna de las preguntas tendenciosas o con dobles sentidos?
- ¿Emplean palabras cargadas emocionalmente o que amenacen la autoestima?
- ¿Es la pregunta aplicable a los entrevistados a los que se le preguntará?
- ¿Pueden acortarse las preguntas sin que haya pérdida de significado?
- ¿Se leen bien las preguntas? (p. 86)

Entre los 50 enunciados, se encuentran algunas preguntas abiertas. No obstante, la gran mayoría de ellas siguen la escala de Likert. Es un tipo de escala psicométrica que, comúnmente, se ha utilizado para el diseño de encuestas de investigación. Principalmente, se recurre a ella en las investigaciones relativas a las ciencias sociales. Es una herramienta de medición que, a diferencia de preguntas dicotómicas con una respuesta afirmativa y otra negativa, permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado ante cualquier afirmación que se le proponga.

La escala Likert, en definitiva, resulta especialmente útil cuando se busca que la persona matice su opinión. Las categorías de respuesta van a servir para capturar la intensidad de los sentimientos y percepciones del encuestado hacia ciertos enunciados. En este sentido, se ha dejado claro que el participante debe sentirse libre y con confianza para responder sin miedos ni prejuicios (Walker, 1989). No hay respuestas correctas, ni tampoco incorrectas. Tan solo se requiere su opinión, ciertas valoraciones personales e información sobre su propia experiencia. Deben contestar de la manera más sincera posible, pues las respuestas serán tratadas con alto grado de confidencialidad. En este caso, el individuo debe marcar tan solo una respuesta entre las cuatro siguientes:

1. Nada de acuerdo
2. Poco de acuerdo
3. Bastante acuerdo
4. Muy de acuerdo.

Lo cierto es que no hay un consenso claro acerca del número idóneo de respuestas alternativas. Hay numerosas teorías que defienden posturas muy distintas. En este caso, se han tenido en cuenta los siguientes factores:

- Cuando hay cinco posibilidades de respuesta, está demostrado que los encuestados suelen evitar las dos opciones más extremas y se sitúan en el centro con demasiada frecuencia. Teniendo en cuenta que el objetivo es lograr que los participantes se sinceren de verdad y obtener respuestas interesantes y relevantes para el estudio, esto dificulta la extracción de conclusiones mínimamente útiles. Así pues, cinco alternativas de respuesta se descartaron como opción.
- A su vez, demasiadas alternativas provocan y redundan en la obtención de valoraciones demasiado dispersas y menos exactas y, por el contrario, la escasez de ellas propicia la obtención de una variación insuficiente (Torres, 1996).

Así pues, se ha escogido una escala Likert de cuatro ítems, considerándose la mejor opción para extraer resultados que sean relevantes, fiables y rigurosos. Además de las alternativas de respuesta, también resulta fundamental cuidar la elaboración y redacción de los enunciados, pues su diseño es esencial a la hora de poder extraer respuestas que verdaderamente sean útiles.

A continuación, se resumen algunos de los principales elementos que, para García (2003), deben considerarse a la hora de poner en práctica la encuesta de investigación:

- Conviene estructurar la encuesta en bloques que estén visiblemente diferenciados. En esta ocasión, se han diferenciado tres bloques distintos. Sin embargo, parece importante destacar que algunas preguntas no siempre están en el orden aparentemente lógico, pues se han realizado preguntas de comprobación sobre una misma cuestión y no podían ir seguidas, sino que debían alternarse.
- Es aconsejable comenzar la encuesta con preguntas iniciales que no sean conflictivas y susciten interés en el encuestado. Por eso, se ha iniciado la encuesta con un bloque de consideraciones generales, que trata cuestiones relativas a la profesión y lo hace desde una perspectiva global e interesante para el encuestado.
- La encuesta, en general, debe ajustarse a la cantidad de información que se precisa en dicho análisis. No obstante, debe controlarse su extensión de modo que no se cree hartazgo en el encuestado. Así pues, se ha procurado que la extensión sea razonable, pues de lo contrario, se reduciría la implicación del participante, y por tanto, la fiabilidad de las respuestas.
- Debe ser accesible. Es decir, los enunciados deben ser concisos e inequívocos, contener sólo un pensamiento y no presentar dobles negativas. De esta forma, se obtendrán respuestas más claras y sinceras. Se trata de diseñar un cuestionario fácil de leer y completar. En este sentido, el hecho de procurar enunciados cortos y sencillos, reduce también los posibles sesgos que pueda provocar el investigador mediante la redacción de dichos enunciados.
- Finalmente, hay que tener claros los criterios de codificación. Es decir, diseñar la encuesta teniendo en cuenta cuáles son las relaciones que van a quererse analizar desde su mayor complejidad.

- **Validación del instrumento**

Para conocer la adecuación de la encuesta, se desarrolló una prueba piloto y se procedió a su validación. En primer lugar, fue revisada por el Dr. D. Primitivo Sánchez Delgado y la Dr. Dña. Carmen Sabán Vera. Tras esta revisión inicial, se envió a diversos validadores, internos y externos, con la finalidad de que pudieran realizar sugerencias de mejora. El instrumento ha sido validado tanto a nivel de estructura y contenido, como a nivel lingüístico.

La validación externa se expuso al juicio de diez expertos de la Universidad Complutense de Madrid y la validación interna fue realizada por otros diez docentes de la etapa de Educación Primaria. En este proceso, parece importante destacar también la participación del centro de cálculo de la Universidad Complutense de Madrid, pues ha ocupado un papel fundamental. Tras dichas pruebas, se aconsejaron e hicieron ciertas matizaciones, apreciaciones y modificaciones de las que, a continuación, van a destacarse algunas por su significación.

- Algunos de los enunciados se acortaron y simplificaron, pues resultaban demasiado ambiguos y podía correrse el riesgo de perder la atención del encuestado.
- En relación a la competencia lingüística del inglés se añadió un enunciado más, pues al inicio solo se preguntaba por el nivel y esta información resultaba escasa. Así pues, se añadió una pregunta relativa a esta cuestión que comprueba si además del idioma poseen recursos básicos para su implementación.
- Aunque en algunas ocasiones las respuestas están dispersas de manera intencionada, hay ciertos enunciados que se cambiaron de lugar, pues la secuencia que se proponía tras la validación era más lógica y procuraba un mayor entendimiento.
- También se consideraron ciertos cambios de redacción, con el fin de facilitar la lectura y realización de dicha encuesta.

Tras estas aportaciones y algunas sugerencias más, se fue modificando esa prueba piloto hasta configurar y obtener la encuesta definitiva. Parece necesario destacar que lo importante que se extraiga de esta encuesta, no es la opinión de cada uno de los participantes, sino el reflejo del pensamiento colectivo de la muestra seleccionada. La intención es inferir en el pensamiento o comportamiento de la mayoría a partir de unos cuantos. Cuanto mayor sea la muestra y mejor controladas estén las variables que intervienen en el análisis, más fiables serán los resultados. Así pues, se presenta a continuación, la encuesta definitiva.

RETOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Esta encuesta consta de 50 cuestiones o enunciados. Tiene carácter de investigación y está dirigido a profesores de Educación Primaria. Van a detallarse ciertos aspectos relativos a la profesión, y más concretamente, a la formación inicial de este colectivo. El objetivo es un análisis de los conocimientos, experiencias, recursos y competencias, que se procuraron en dicha formación, y la manera en la que estos se ajustan a las exigencias actuales de la profesión. Para ello, solicitamos su colaboración. Valore la existencia de ciertos aspectos en su formación inicial, de la manera más sincera posible, pues sus respuestas serán tratadas con alto grado de confidencialidad. No hay respuestas correctas o incorrectas, tan solo nos interesa su opinión. Marque solo una respuesta, teniendo en cuenta: 1- Nada de acuerdo 2- Poco de acuerdo 3- Bastante acuerdo 4- Muy de acuerdo.

INFORMACIÓN RELEVANTE:

EDAD: SEXO: M / H UNIVERSIDAD DONDE ESTUDIÓ:

MENCIÓN O ESPECIALIDAD: **ESTUDIOS PREVIOS:**

BLOQUE 1: CONSIDERACIONES GENERALES

1. La formación inicial recibida fue suficiente y de calidad.	1	2	3	4
2. Ofrece los recursos necesarios para influir positivamente en el alumnado y fortalecer su rendimiento académico	1	2	3	4
3. Proporciona los conocimientos y competencias necesarias para responder a las exigencias actuales de la profesión	1	2	3	4
4. El factor socioeconómico y el origen de las familias es el principal desencadenante de fracaso escolar	1	2	3	4
5. El profesorado tiene un alto grado de responsabilidad ante el problema del fracaso escolar	1	2	3	4
6. La formación docente determina el rendimiento académico de sus alumnos	1	2	3	4
7. Considero que formo parte de un grupo profesional valorado y con buenas condiciones de trabajo y remuneración	1	2	3	4

8. ¿Qué opinión le merece su formación inicial? Realice posibles sugerencias que considere

9. ¿Cuál fue el principal motivo que le llevo a la elección de esta profesión?

10. ¿Cree que es difícil mantener la motivación a lo largo de los años? ¿Por qué?

BLOQUE 2: CONOCIMIENTOS GENERALES QUE PARECE OFRECER LA FORMACIÓN INICIAL

11. La formación inicial sienta las bases y proporciona técnicas concretas para lograr una verdadera igualdad de oportunidades en el aula	1	2	3	4
12. Procura el dominio de las materias que se imparten, su contenido y sus didácticas	1	2	3	4
13. Aporta métodos para identificar los talentos de cada alumno	1	2	3	4
14. Facilita herramientas para potenciar las habilidades comunicativas del alumnado	1	2	3	4
15. Ofrece técnicas pedagógicas clave que favorecen y potencian el pensamiento crítico	1	2	3	4
16. Establece ciertos valores cívicos y la manera de fomentarlos en el aula, cumpliendo así, con la responsabilidad ética de la educación	1	2	3	4
17. Proporciona una preparación completa, sólida y rigurosa sobre métodos, sistemas de evaluación y rendición de cuentas	1	2	3	4
18. Ofrece técnicas concretas para fortalecer y potenciar la creatividad en el alumnado	1	2	3	4
19. La formación inicial procura un conocimiento amplio sobre el desarrollo cerebral del alumnado y las posibilidades para influir positivamente en su maduración	1	2	3	4
20. Se ofrece una amplia formación sobre psicología de la educación, así como psicología evolutiva y motivacional del alumno	1	2	3	4
21. La formación inicial proporciona una serie de habilidades y competencias tecnológicas que permiten el dominio de las pizarras digitales interactivas (PDI)	1	2	3	4
22. Se proporciona una formación en inglés que capacita para desarrollar correctamente la profesión a través del idioma	1	2	3	4
23. El aprendizaje en contextos heterogéneos (en lo relativo al rendimiento académico) suele ser mejor y más enriquecedor que en contextos homogéneos	1	2	3	4
24. Los alumnos aprenden mejor cuando son elementos activos y no pasivos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje	1	2	3	4
25. El papel de las familias es imprescindible para el buen desarrollo de la profesión docente	1	2	3	4
26. La formación inicial se ajustó a las exigencias que se proyectaron después en la labor docente	SI	NO		
27. Conozco la metodología CLIL y sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje	SI	NO		

BLOQUE 3: CAPACITACIÓN Y RECURSOS CONCRETOS QUE OFRECE ESTA FORMACIÓN

28. Esta formación me proporcionó los recursos necesarios para llevar a cabo la organización de un modelo tutorial personalizado	1	2	3	4
29. Entiendo que la repetición de curso es una medida que mejora las destrezas y resultados académicos del alumnado	1	2	3	4
30. Valoro en mayor medida un currículo rígido, riguroso y detallado con exactitud que un currículo flexible, adaptable y maleable	1	2	3	4
31. Recorro a las posibilidades que da la realidad aumentada en el aula	1	2	3	4
32. Uso el notebook que ofrece la PDI en el aula	1	2	3	4
33. Uso los sistemas de respuesta interactiva que ofrece la PDI	1	2	3	4
34. Suelo recurrir a los visualizadores que ofrece el software de la PDI	1	2	3	4
35. Tengo un nivel de inglés certificado superior o igual al C1	SI	NO		
36. Suelo desarrollar dinámicas de grupo en el aula para fortalecer el aprendizaje social y emocional de los alumnos	1	2	3	4
37. Conozco el concepto de sostenibilidad curricular y he trabajado en numerosas ocasiones para desarrollar dicho fenómeno	1	2	3	4
38. Diseño programas de escritura y oratoria eficaces, que logren un alto nivel de comunicación ligado al liderazgo y la persuasión	1	2	3	4
39. Sitúo a los alumnos rezagados o con peores resultados en las primeras filas para ofrecerles un mayor apoyo	1	2	3	4
40. Dirijo y desarrollo mis clases apoyándome en el libro de texto	1	2	3	4
41. Suelo trabajar por proyectos con mis alumnos	1	2	3	4
42. Organizo y modero con asiduidad debates eficaces en el aula	1	2	3	4
43. Conozco el concepto de comunidades de aprendizaje y favorezco un entorno educativo que tienda a ello	1	2	3	4
44. Suelo animar a las familias a que aporten ideas y participen en algunos contenidos y trabajos en el aula	1	2	3	4
45. Conozco el concepto de sinapsis y su implicación en el proceso de enseñanza para potenciar el desarrollo cerebral e intelectual del alumno	1	2	3	4
46. Suelo trabajar los vínculos de apego con el alumnado, cómo potenciar la asertividad, controlar su tolerancia a la frustración y fortalecer su memoria y atención	1	2	3	4
47. Domino métodos específicos para trabajar el pensamiento divergente en el aula y trato de fortalecerlo periódicamente	1	2	3	4

48. ¿Identificaría alguna carencia importante en su formación inicial, que le hubiera gustado dominar al terminar dicha formación? Especifíquela.

49. ¿Cuáles fueron las necesidades más inmediatas que identifiqué al terminar dicha formación y comenzar a desarrollarse profesionalmente?

50. ¿Qué expectativas de aprendizaje y formación tiene actualmente?

3.5.2.3.b. Entrevista de investigación

Existen múltiples definiciones para este instrumento. Algunas excesivamente genéricas, otras demasiado concretas y, en algunas ocasiones, poco operativas. La realidad es que se trata de cualquier encuentro entre dos personas, un investigador y un entrevistado. El investigador hace preguntas al informante y se extraen conclusiones de dicho encuentro. Eso sí, en la investigación cualitativa, las conclusiones también deben ser extraídas mediante un proceso y tratamiento de datos especialmente riguroso, exacto y fiel a la realidad. Existen varias categorías y formas de diseñar y preparar esta entrevista.

La clasificación que propone Ruiz (2012), se fundamenta en tres características diferentes que a continuación se presentan:

- Según el número de entrevistados, puede ser entrevista individual, cuando se entrevista una sola persona a la vez, o de grupo, cuando se entrevista un grupo de personas al mismo tiempo.
- Según el tema, tenemos las entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o aquellas que se refieren a una temática en particular, (monotemáticas o focalizadas).
- Según el nivel de preparación y diseño de la intervención por parte del entrevistador, pueden ser: no estructuradas, cuando se guían por un conjunto inicial de preguntas a partir de las cuales se deriva la interacción; estructuradas, que se basan en un cuestionario estandarizado con preguntas y respuestas redactadas previamente y siguiendo un orden que debe ser respetado y semiestructuradas, que combinan características de sus antecesoras, las preguntas se establecen con anterioridad, pero son en su mayoría abiertas para permitir improvisación y modificación.

Teniendo en cuenta dicha clasificación, se ha optado por un tipo de entrevista individual, focalizada y semiestructurada, pues parece la idónea para responder a los objetivos planteados. Este modelo de entrevista, es uno de los más utilizados en investigación cualitativa, pues hay un razonable grado de control por parte del investigador y un cierto grado de libertad para que el informante responda. En ella, el investigador realiza un guion previo donde figuran las cuestiones más importantes que deben tratarse en el encuentro. Las preguntas son abiertas y el entrevistado puede expresar sus opiniones libremente. Tiene tiempo para matizar sus respuestas e incluso desviarse del guion establecido si emergen cuestiones que deban tenerse en cuenta y sea preciso abordar (Taylor y Bogdan, 1987).

Esta cuestión ha sido determinante para el presente estudio. Lo cierto es que la entrevista semiestructurada es una de las más reconocidas para la obtención de datos, precisamente por tener la posibilidad de contemplar cuestiones que anteriormente no estaban planteadas. Es una variable que enriquece notablemente el análisis. A través de este tipo de entrevistas, se presupone la posibilidad de una interacción verbal en ambas direcciones y una conversación libre, que favorablemente, posibilita la obtención de datos con mayor detalle. Existe especial interés por comprender a los sujetos dentro de su propio contexto. Esto aporta matices significativos a la hora de extraer conclusiones relevantes. La finalidad es interpretar el fenómeno estudiado desde su complejidad. Se consideran válidas mientras constituyan representaciones auténticas de la realidad. En definitiva y pese a que los resultados no puedan constituir conclusiones generalizables, pueden ser visiblemente comparables y aportar información relevante para la educación (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

En relación a la finalidad de la entrevista, Olaz (2016) sostiene que cualquier entrevista se emprende y lleva a cabo para cubrir alguna de estas tres necesidades:

1. Necesidades de clarificación, la entrevista tiene por objetivo recabar, sondear o verificar información.
2. Necesidades de creación, la entrevista se utiliza para recoger propuestas o para promover el desarrollo de una idea.
3. Necesidades de ejecución, la entrevista permite regular y conocer el grado de implicación y viabilidad de un proyecto de investigación (p.28).

En el presente trabajo de investigación, la entrevista tiene una doble finalidad. Por un lado, pretenden clarificarse y verificarse algunas de las necesidades que, ciertamente, ya se han planteado e identificado a través del marco teórico. Pero, sin embargo, se emprende con un objetivo principal que, visiblemente, tiene más que ver con la segunda de estas necesidades. Lo cierto es que la entrevista, en este estudio, nace con el propósito de lograr una serie de propuestas y planteamientos que, verdaderamente, fortalezcan los programas de formación inicial del profesorado.

Habiendo acotado el modelo de entrevista que, ciertamente, encaja más con la investigación y, por tanto, que va a emprenderse, es el momento de comenzar a diseñar el guion. Sabariego y Bizquerra (2014) sostienen que el guion es el medio por el que realmente se construye la interacción entre entrevistador y entrevistado.

Para diseñar este guion apropiadamente, es necesario identificar el tipo de preguntas que se estratégicamente se quieren elaborar, la forma de construir estas preguntas, el lenguaje que se va a emplear y la presentación de las mismas (Martín, 2011). Son cuestiones determinantes que han de ser diseñadas para la construcción de este guion. Lo cierto es que, en esta elaboración de preguntas, serán útiles las mismas recomendaciones que se han expuesto con anterioridad para los cuestionarios. Así pues, atendiendo a este modelo de entrevista, puede afirmarse que, intencionadamente, se realizó un guion especialmente escueto donde simplemente se detallarían algunos aspectos básicos para aportar cierta organización a la estructura. A continuación, se presenta dicho guion:

1. Breve explicación del trabajo de investigación, las hipótesis de partida, los objetivos propuestos, la literatura científica revisada y los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.
2. Precisar las destrezas del SXXI: ¿Qué tipo de competencias necesita actualmente un individuo para desarrollarse tanto personal como profesionalmente?
3. Tras una amplia revisión de la literatura científica se han identificado las siguientes:
 - Contenidos escolares (currículo).
 - Altos niveles de comunicación y oratoria.
 - Dominio del inglés.
 - Alfabetización digital
 - Creatividad, capacidad de análisis y pensamiento crítico
 - Compromiso con un desarrollo sostenible,
 - Respeto, inclusión, justicia, seguridad y paz.
 - ¿Observaciones? ¿Identifica que falte alguna importante?
4. En la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, además de las anteriores ¿qué tipo de competencias deben poseer para desarrollar adecuadamente su labor docente? ¿cuáles son las carencias más importantes que identifica en estos programas formativos?
5. Tras la revisión de la literatura científica se han encontrado los siguientes campos de conocimiento que deberían abordarse en mayor profundidad en las siguientes cuestiones:
 - Psicología - Pedagogía - Neuroeducación
 - ¿Observaciones? ¿Identifica que falte alguna importante?

Puede observarse que, en esta entrevista, existen dos partes fundamentales. Por un lado, todos aquellos conocimientos, destrezas y competencias que se requieren para ejercer la profesión con garantías de éxito. Y, por otro lado, la manera en la que dichas necesidades podrían ser incluidas en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Se comienza así un debate de estructura y procedimiento que también es fundamental abordar. Estas dos cuestiones deben estar presentes en todo momento, pues son la base de cualquier reforma coherente que pretenda proponerse.

Parece importante destacar que, con el fin de asegurar que el guion de la entrevista estuviera correctamente planteado y fuera coherente con los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo una revisión por tres expertos, todos docentes investigadores. En general, puede afirmarse que los evaluadores se mostraron de acuerdo con los guiones de esta entrevista. Sin embargo, realizaron algunas observaciones y recomendaciones que, fundamentalmente, tuvieron que ver con cuestiones de carácter organizativo y, principalmente, sobre la secuencia de preguntas.

Quedando reflejado el diseño de este instrumento de recogida de información, es relevante señalar que, desde el primer contacto que exista con el entrevistado, el investigador debe generar y potenciar una conducta positiva ante su interlocutor. En términos ideales, debe tener habilidades para provocar el interés del entrevistado, favorecer su participación e interactuar con él, tener la capacidad de saber escuchar y, en definitiva, estar preparado para desenvolverse ante preguntas complicadas que el entrevistado pueda formular, objeciones o sugerencias que pudiera tener etc. (Sabariego, 2014). Igualmente, este tipo de cuestiones, se abordarían con más detalle en el apartado de “aplicación de los instrumentos de recogida de información”.

3.5.2.3.c. Grupo de discusión

Con el fin de completar y enriquecer los resultados obtenidos a través de la entrevista, se ha considerado oportuno triangular los resultados a partir de un grupo de discusión. El grupo de discusión es una técnica cualitativa de investigación social que permite recoger información relevante sobre un objeto de investigación, de un grupo de personas que conversan, a través de un moderador que orienta dicha conversación (Massot, Dorio, & Sabariego, 2014).

Barbour (2013) sintetiza algunas de las situaciones en las que, ciertamente, se considera conveniente utilizar un grupo de discusión. A continuación, van a señalarse las que están más relacionadas con este trabajo de investigación y que, razonablemente, justifican la selección de esta herramienta:

- Pueden fomentar una mayor franqueza.
- Pueden ser las idóneas para los participantes reacios a tomar parte en entrevistas individuales. Pueden ser útiles en el acceso a las personas “de difícil acceso”.
- Este enfoque puede iluminar las preocupaciones de aquellos cuyas voces no se han escuchado.
- Sobresalen en situaciones en las que se trata de tener acceso a la respuesta a acontecimientos a medida que éstos se desarrollan.
- Son particularmente apropiados para abordar las preguntas “¿Por qué no?” y para acceder a perspectivas sobre temas a los que los participantes pueden haber prestado antes poca consideración. (p. 54)

Ciertamente, son muchas las ventajas que existen a la hora de desarrollar un grupo de discusión. Siguiendo a Massot et al. (2014), se destacan las siguientes:

- Sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales
- Son flexibles ya que las discusiones tienen un formato de tipo no estructurado
- Son fáciles de entender
- Alta validez subjetiva
- Bajo costo
- Son ágiles en la producción de resultados
- Se enriquecen y reorientan conforme avanza el proceso
- Pueden ser empleados como fuente básica de datos o como medio de profundización en el análisis

Asimismo, se encuentran algunas desventajas o inconvenientes que también han de señalarse, tales como:

- Mayor destreza y esfuerzos del moderador para encausar el debate
- Menor grado de control por parte del investigador
- Permite que los participantes se influyencien entre sí, esto genera desviaciones en el discurso o aparición de temas irrelevantes
- Complejidad para generar la dinámica del grupo alrededor del tema propuesto
- Cada grupo es diferente y tiene características propias
- Análisis de datos complejo

Teniendo en cuenta dichas ventajas e inconvenientes y con el fin de cumplir con el objetivo propuesto, es decir, lograr un compendio de necesidades definidas para el desarrollo personal y profesional de un docente en Educación Primaria, así como el planteamiento de propuestas más concretas, se elabora apropiadamente el guion para el grupo de discusión que, ciertamente, se ha realizado a partir del mismo guion de la entrevista ya validado. Ha quedado dividido en tres bloques diferentes, que describimos a continuación:

Bloque 1: Se realiza una breve introducción en la que se explica del trabajo de investigación, las hipótesis de partida, los objetivos propuestos, la literatura científica revisada y los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

Bloque 2: A partir de la introducción, se lanza la pregunta inicial: ¿Qué tipo de competencias necesita actualmente un individuo para desarrollarse tanto personal como profesionalmente? Tras una amplia revisión de la literatura científica se han identificado las siguientes:

- Contenidos escolares (currículo).
- Altos niveles de comunicación y oratoria.
- Dominio del inglés.
- Alfabetización digital
- Creatividad, capacidad de análisis y pensamiento crítico
- Compromiso con un desarrollo sostenible,
- Respeto, inclusión, justicia, seguridad y paz.

Así pues, deberá confirmarse que se mencionen todas ellas y, en el caso de que emerjan nuevas ideas, se incluirán en el análisis. Es fundamental estar identificando nuevos planteamientos que puedan ir surgiendo a lo largo de la conversación (Exley y Dennick, 2009).

Bloque 3: Tras haber reconocido las necesidades que cualquier individuo precisará en un futuro para desarrollarse, personal y profesionalmente, se ahonda en la necesidad de que el profesorado de Educación Primaria esté preparado para responder a estas demandas. Es en este bloque donde, verdaderamente, se trata el tema de la formación inicial.

- ¿Qué tipo de competencias deben poseer para desarrollar adecuadamente su labor docente?
- ¿Cuáles son las carencias más importantes que identifica en estos programas formativos?
- Tras la revisión de la literatura científica se han encontrado los siguientes campos de conocimiento que deberían abordarse en mayor profundidad en estos programas: Psicología, pedagogía y neuroeducación. ¿Observaciones? ¿Identifica que falte alguna importante?

Lo cierto es que los grupos de discusión son, en definitiva, una herramienta muy potente para recoger información. Siguiendo a Fábregues, Meneses, Rodríguez y Paré (2016) puede decir que, claramente, se debe a que es una técnica focalizada e interactiva: “es una técnica focalizada, en la medida en la que incorpora una discusión colectiva alrededor de un conjunto reducido de cuestiones [...] y, ciertamente, es interactiva en cuanto a que la información que se va generando surge justamente de las dinámicas de grupo entre los participantes del grupo” (p. 162).

3.5.3. FASE III: APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Una vez diseñados y validados los tres instrumentos de investigación, surgen ciertas cuestiones de índole práctica que deben tenerse en cuenta. En este sentido y siguiendo a Flick (2015), debe destacarse la necesidad de que el investigador adopte una actitud flexible y rigurosa. Flexible para asumir y resolver posibles modificaciones que, ciertamente, han de realizarse mediante una actitud positiva de adaptación. Y rigurosa para no perder en ningún momento la coherencia, ni con el estudio ni con el método científico. A continuación, se abordarán dichas cuestiones de índole práctica para cada uno de los tres instrumentos de recogida de información:

3.5.3.1. Encuestas de investigación

Existen numerosas posibilidades de llevar a cabo la encuesta. Puede realizarse por correo, de manera telefónica, de manera oral, de forma escrita etc. La realidad es que desde un inicio el proceso iba a realizarse a través de un formulario de *google form*, pues es una herramienta especialmente sencilla y útil para adquirir estadísticas sobre un grupo de personas determinado. Ofrece una amplia variedad de temas prediseñados y procura también la posibilidad de crear uno propio. Además, una vez obtenidos los resultados, los recoge de manera automática en una hoja de cálculo que, ciertamente, facilita en gran medida el análisis estadístico que debe realizarse después.

Sin embargo, pese a haber diseñado la encuesta a través de esta herramienta, a la hora de enviar el instrumento de investigación a los encuestados, la participación fue destacablemente escasa. De este modo, se optó por acudir directamente y de manera presencial a los centros escolares y repartir en formato papel dicha encuesta, atendiendo en todo momento a los requerimientos de la muestra. Tal y como Flick (2015) apuntaba, fue necesaria una actitud flexible y resolutiva ante este tipo de modificaciones que, comúnmente, surgen y se imponen en el proceso de investigación. Este método, significativamente más laborioso para el investigador, fue a través del cual se pudieron completar las 200 encuestas.

A excepción de esta cuestión, la aplicación del instrumento se desarrolló con gran agilidad. El profesorado de Educación Primaria que participó, mostró una actitud que, por lo general, fue significativamente colaboradora. Expusieron gran interés por el tema de investigación.

3.5.3.2. Entrevistas de investigación

La actitud del entrevistador a la hora de aplicar dicho instrumento, ha sido en todo momento asertiva, respetuosa y abierta, pues debía favorecer una buena comunicación. El lenguaje también debía adaptarse a las condiciones del informante. Debe ser claro, evitar tecnicismos innecesarios, ambigüedades, frases redundantes o demasiado grandilocuentes, pues no aportan rigurosidad a los datos y pueden distanciar al entrevistado dificultando así la obtención de un tipo de información relevante para el estudio (Blanchet, 1989). Teniendo en cuenta estas recomendaciones, se llevaron a cabo las 12 entrevistas de investigación. Para que la aplicación de dicho instrumento tenga validez científica, es necesario también controlar ciertos elementos. Como en toda actividad de investigación, en la entrevista también podemos encontrar ciertas fases. Olaz (2016) plantea cuatro etapas fundamentales:

- Contacto inicial: Tiene por objetivo iniciar la entrevista (saludar, agradecer, introducir el proyecto de investigación y objetivo de la entrevista)
- Apertura: Se formula la primera pregunta, que se establece como hilo conductor del resto de preguntas que vendrán a continuación.
- Desarrollo: Es la parte central de la entrevista y busca conseguir el máximo de información posible sobre el objeto de estudio.
- Cierre: Se concluye la entrevista y el investigador puede exponer las conclusiones más importantes del encuentro, expresar nuevamente su agradecimiento y aclarar sus próximos pasos en relación a su investigación.

En este proceso de aplicación, deben considerarse una serie de cuestiones entre las que Olaz (2016) destaca:

- Concertar la entrevista con anterioridad, donde se le informa al entrevistado de los objetivos del proyecto y la entrevista en particular.
- Organizar la logística, que conlleva asegurar la disponibilidad, funcionalidad e idoneidad del lugar en el que se llevará a cabo la entrevista.
- Organizar y asegurar el correcto funcionamiento de los medios auxiliares para el registro de la entrevista (cuaderno de notas, equipo de grabación audio y/o video).
- Preparar de antemano la entrevista, esto implica haberse informado sobre el perfil del entrevistado y sobre el tema que va a tratar; así como conocer y comprender las preguntas que realizará.

3.5.3.3. Grupo de discusión

Suelen ser el método de primera elección para obtener narraciones, pues pueden fomentar una mayor franqueza y ser más aceptables para los participantes reacios a tomar parte en entrevistas individuales. En su proceso de aplicación, es esencial tener en cuenta que los grupos de discusión no se deben utilizar como una ruta para recoger datos de encuestas, pues no es el medio para hacerlo. Los grupos de discusión son el instrumento adecuado para la obtención de datos sobre las percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas en relación a una realidad determinada. Su utilización, tanto de forma aislada como en su combinación con otras técnicas, conduciría generalmente a resultados muy interesantes. En este caso, los grupos de discusión se combinan con las iniciales encuestas y las anteriores entrevistas. Así pues, supone una tercera vía para recoger información, y como se ha señalado con anterioridad, culminar esa triangulación de resultados que se pretende lograr (Colas, 1992).

En su aplicación, los grupos de discusión deben ser entendidos como conversaciones cuidadosamente planeadas y diseñadas con objetivos muy claros y delimitados. Es decir, se pretende obtener información sobre un área definida que es de interés para el estudio y nunca debe perderse de vista el objetivo, pues es fácil que en un grupo de discusión se deriven de pronto a temas que no son de interés para el análisis. En este caso, el moderador debe reconducir la conversación. No obstante, es fundamental que el ambiente sea permisivo y no directivo. La discusión debe ser relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, pues exponen sus propias ideas y las ponen en común con un conjunto de iguales. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. Esto es importante tenerlo en cuenta en su aplicación, pero también en el tratamiento de datos que vendrá a continuación (Álvarez, 1986).

En el caso de los grupos de discusión, parece importante señalar que son especialmente útiles para tratar temas sensibles. Las ventajas de este instrumento de recogida de información son fundamentales para el presente trabajo de investigación, pues hay una interacción directa y eso siempre es beneficioso a la hora de recopilar información, es también una práctica flexible, se da lugar a visiones más personales, actitudes, sentimientos y aspectos internos que de otra manera no saldrían a la luz y es importante analizar. Por eso, se ha elegido especialmente esta herramienta a la hora de culminar la triangulación de resultados que se pretende lograr en el presente estudio.

Atendiendo a estas premisas, se ha considerado fundamental contar con un grupo reducido de personas, pues su interacción va a ser más enriquecedora. Al comienzo, pretendía realizarse un grupo de discusión donde se mezclaran los tres perfiles seleccionados. Sin embargo, estudiando la literatura científica existente acerca de los grupos de discusión, puede observarse que la gran mayoría de los autores defienden la homogeneidad en la composición de estos grupos. De hecho, hay ciertos autores que incluso incluyen esta característica dentro de los rasgos que definen la herramienta. El hecho de sentirse entre personas de la misma "clase" hace que los participantes se sientan cómodos y se cree un ambiente libre para discutir abiertamente y exponer esa diferencia de enfoques que se busca mediante la herramienta, lo que a su vez, ofrece un tipo de información más certera, veraz, rigurosa y válida desde el punto de vista científico (Callejo, 2001). Así pues, se decidió realizar un único grupo de discusión en el que intervinieran únicamente docentes de Educación Primaria que estuvieran en ejercicio. Lo cierto es que, una vez más, son ellos quienes mejor conocen las demandas de su profesión y lo que, en realidad, podría haberse cubierto a través de un programa de formación inicial de calidad.

La aplicación de estos tres instrumentos de recogida de información, proveerán al estudio de los datos necesarios que, en definitiva, van a permitir la triangulación de resultados que se desea. Se espera que, una vez obtenida esa evidencia sobre las carencias en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, se puedan aportar soluciones reales, viables y coherentes con el momento en el que nos encontramos. Llegados a este punto, es el momento de especificar como se han procesado y tratado los datos obtenidos a través de estas herramientas.

3.5.4. FASE IV: ANÁLISIS DE DATOS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Todo el contenido que estas herramientas ofrecen, debe analizarse mediante un tratamiento de la información que sea especialmente riguroso y profesional. El procesamiento de los datos es fundamental a la hora de lograr un tipo de conocimiento que sea objetivo y ecuánime, tal y como se precisa en cualquier análisis de carácter científico. La investigación en educación, requiere de precisión y, por ello, el tratamiento de los datos debe realizarse con exactitud y coherencia. Sin embargo, cada enfoque metodológico precisa de un tipo de análisis diferente. Teniendo en cuenta que nos encontramos ante un análisis mixto, la parte de carácter cuantitativo deberá ser detallada por un lado y, por el otro, el estudio de corte cualitativo. Así pues, se especifica a continuación el proceso de tratamiento de la información que se ha realizado en cada uno de estos enfoques:

3.5.4.1. Enfoque cuantitativo

Para el estudio de carácter cuantitativo, es decir, para el tratamiento de la información que se ha obtenido mediante las encuestas, se precisa un análisis que, como su propio nombre indica, sea fácilmente cuantificable. Así pues, va a precisarse un estudio estadístico que sea riguroso y metódico. Para ello, se ha recurrido al programa SPSS, acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*. Es un paquete estadístico aplicado a las ciencias sociales que, ciertamente, constituye un programa modular que implementa gran variedad de temas tanto estadísticos como descriptivos. Todos ellos, orientados al ámbito de las ciencias sociales desde hace más de 30 años. Actualmente, cubre casi todas las necesidades del cálculo estadístico de los investigadores y profesionales que pertenecen, no sólo al campo de las ciencias sociales, sino también al de las ciencias humanas e incluso biomédicas (Ferrán Arranz, 1996).

En realidad, es el programa más adecuado e idóneo para tratar la información obtenida en cualquier investigación o campo de actividad en el que se precise el tratamiento estadístico de ciertos datos, pues:

- Es uno de los programas estadísticos más conocidos teniendo en cuenta su capacidad para trabajar con grandes bases de datos.
- Su interfaz es especialmente sencilla para la mayoría de los análisis.

- Permite realizar agrupaciones de observaciones o de variables mediante tres algoritmos distintos, lo que a su vez permite establecer relaciones entre unos enunciados y otros de manera fiable.

Estas cuestiones han sido fundamentales para el presente estudio, pues una de las claves de este análisis reside en las relaciones que deben establecerse entre unos enunciados y otros. Se trata de observar, estadísticamente, la significación existente entre dichos enunciados que se ponen en comparación. En este sentido, también puede destacarse el módulo de pruebas no paramétricas, lo que ciertamente ha permitido realizar distintas pruebas estadísticas especializadas en distribuciones no normales.

Lo cierto es que esta herramienta de análisis ofrece, además, la creación de tablas, gráficos y figuras que, verdaderamente, permiten al usuario dar un formato más visual a los datos y poder usarlos al interpretar los resultados. Permiten, en definitiva, una representación más gráfica y visual de la información contenida en el fichero y, por lo tanto, una mejor comprensión de la información.

Debe destacarse que, en el presente trabajo de investigación, este análisis estadístico ha sido realizado gracias al centro de cálculo de la Universidad Complutense de Madrid. Es un centro de apoyo a la investigación que, en este caso, ha sido de gran ayuda en el desarrollo y comprensión del análisis estadístico.

3.5.4.2. Enfoque cualitativo

El análisis cualitativo, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, ha precisado un tratamiento de la información completamente distinto. Una vez se ha concluido cada entrevista, así como al terminar cada grupo de discusión, se ha comenzado a trabajar sobre ella de forma inmediata. Habiendo grabado todo lo recogido, se vuelve a escuchar la información con intención de analizarla detenidamente y hacer anotaciones en el cuaderno de campo.

Debe realizarse la transcripción inmediatamente para comenzar a trabajar sobre dicho material cuanto antes. El objetivo es ir mejorando en los sucesivos encuentros. Posiblemente, puedan salir temas emergentes sobre los que profundizar en las siguientes entrevistas o, incluso, plantear al informante aclaraciones sobre algunas de sus preguntas en las siguientes citas.

Asimismo, la perspectiva que se va ampliando para las entrevistas, es de gran utilidad para el último instrumento de recogida de información que, como ya se ha indicado, es el grupo de discusión. Si por el contrario, dejáramos el material aparcado o acumuláramos la información para analizarla al final, nos encontraríamos importantes inconvenientes. En definitiva, se habría perdido la oportunidad de enriquecer el estudio con temas y categorías emergentes. Esta es, por tanto, una de las claves más importantes a la hora de procesar los datos extraídos.

También es esencial organizar las notas de campo y codificarlas coherentemente, tal y como se ha hecho gracias al programa Atlas-TI, que ha permitido ir constituyendo un formato similar para cada elemento de análisis. Es decir, una vez concluidas las entrevistas y el grupo de discusión, el investigador ha:

- Transcrito la información
- Codificado, analizado y categorizado dicha información.
- Interpretado los datos

Todas estas actividades, deben llevarse a cabo de una forma rigurosa y coherente con el objeto de investigación. Pueden realizarse, a su vez, ciertos mapeos y figuras visuales que, positivamente, van a permitir una representación de los resultados infinitamente más visual, más clara y comprensible (Álvarez, 1986).

3.5.5. FASE V: REDACCIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Esta fase final, tiene por objeto elaborar un informe donde quede reflejado, de manera global, el trabajo de investigación que se ha desarrollado. Pese a situarse en la última de estas fases, no se ha realizado secuencialmente al terminar la investigación. Al contrario, ha estado presente en todo momento a lo largo del proceso. De hecho, tal y como se ha indicado en el índice del trabajo, ha quedado organizado en tres grandes partes:

- Parte I: Marco conceptual y teórico.
- Parte II: Marco metodológico
- Parte III: Marco empírico

Habiendo ya precisado las dos primeras partes, se procede a continuación al detalle de la tercera, el marco empírico.

PARTE III

MARCO EMPÍRICO

4.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

"La ciencia no pretende ser verdadera, ni final o incorregible. Solo afirma que es más verdadera que cualquier otro modelo no científico del mundo"

(Bunge, 2011, p.81)

Una vez desarrollado el trabajo de campo, se precisa la elaboración de un tipo de informes donde, con rigor y coherencia, se organicen los datos obtenidos a través de las distintas herramientas de investigación. Asumiendo las diferencias que caracterizan a cada una de ellas, se han dispuesto tres grandes apartados: el primero de ellos brindará la información obtenida a través de las encuestas, el segundo procurará los datos extraídos mediante las entrevistas y, finalmente, se ofrecerá un tercer apartado con los resultados obtenidos en el grupo de discusión. Con el fin de poder desarrollar una interpretación más global, se ha considerado necesario realizar también una triangulación de los resultados que, lejos de interpretar estos datos de manera parcial y aislada, aúne toda la información obtenida, encuentre patrones de convergencia y, con ello, dote de mayor fuerza a los resultados conseguidos. Se incluye, por tanto, un cuarto apartado de síntesis global y triangulación de los resultados.

4.1

RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LA ENCUESTA

La información recogida mediante la encuesta de investigación ha sido organizada, a su vez, en tres apartados diferentes. El primero, se ha centrado en cuestiones generales relativas a la profesión docente. El segundo, en el análisis de ciertas prácticas que, pese a estar avaladas por la literatura científica, parecen no estarse incluyendo en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Y, el tercero, sitúa el foco en las tres dimensiones educativas: la dimensión social, la dimensión intelectual o profesional y la dimensión ética. El conjunto de los tres apartados constituye, por tanto, la totalidad de la información recogida mediante este instrumento de investigación.

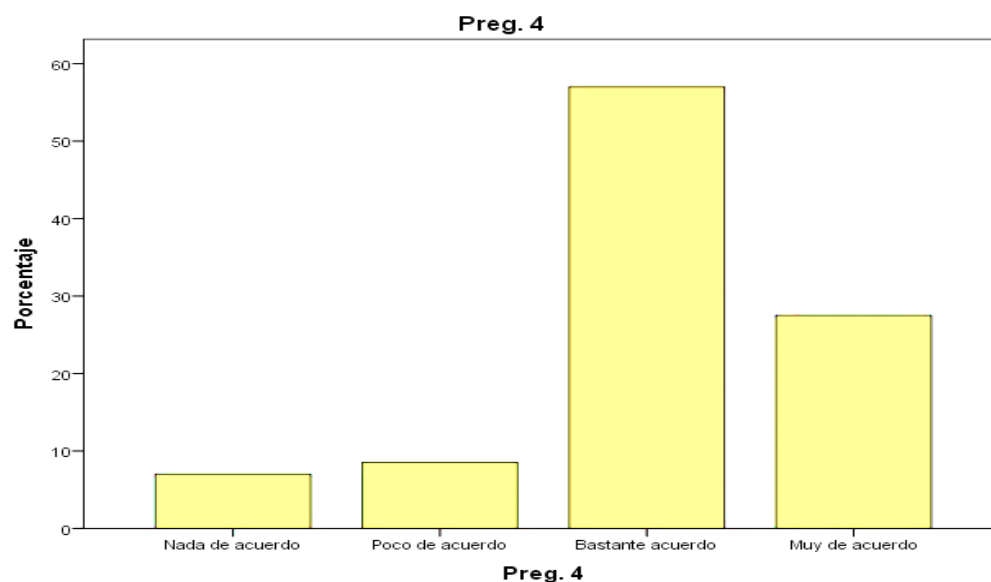
4.1.1. Compromiso docente

La gran mayoría de los análisis estudiados, se refieren al fracaso escolar como la dificultad del alumnado para alcanzar unos resultados académicos mínimos. El análisis se complejiza cuando se tratan de identificar las variables que influyen u originan esta situación, pues son muchos los elementos que intervienen y se interponen en ella. Pueden agruparse en tres paradigmas diferentes: los motivos que tienen que ver con el propio estudiante, lo que concierne a factores socioeconómicos y familiares del mismo y, finalmente, todo aquello relacionado con el sistema educativo, los centros escolares y el profesorado. Muchas de estas investigaciones, determinan que el principal desencadenante de este fracaso escolar es el factor socioeconómico (Hanushek, 2015), al igual que el 84,5% del profesorado participante que, en efecto, ha entendido que está ligado al contexto socioeconómico y cultural del estudiante.

TABLA 7: EL FACTOR SOCIOECONÓMICO Y EL ORIGEN DE LAS FAMILIAS ES EL PRINCIPAL DESENCADENANTE DE FRACASO ESCOLAR - PREGUNTA 4 -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	14	7.0	7.0	7.0
	Poco de acuerdo	17	8.5	8.5	15.5
	Bastante acuerdo	114	57.0	57.0	72.5
	Muy de acuerdo	55	27.5	27.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 7: EL FACTOR SOCIOECONÓMICO Y EL ORIGEN DE LAS FAMILIAS ES EL PRINCIPAL DESENCADENANTE DE FRACASO ESCOLAR - PREGUNTA 4 –

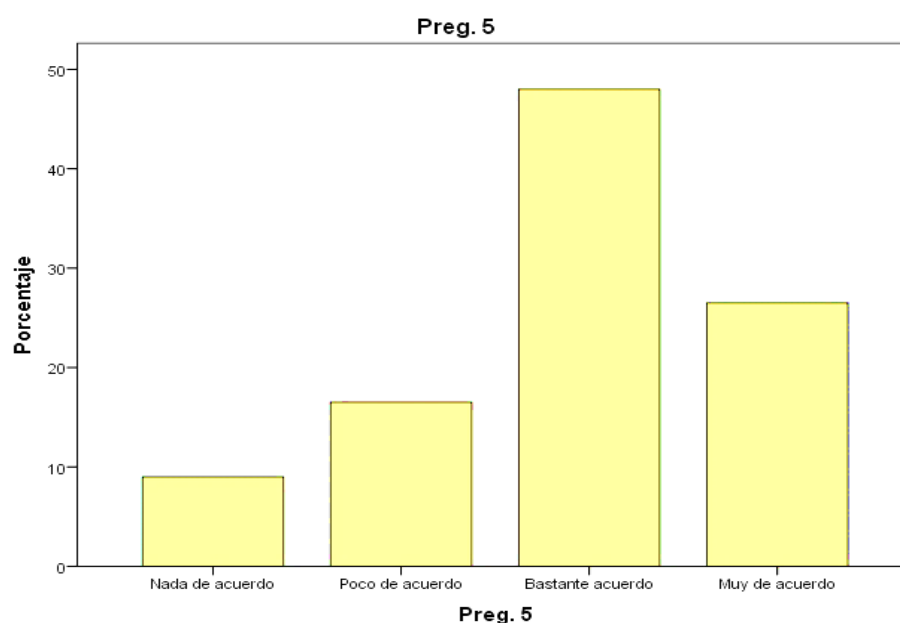


El reconocimiento de esta realidad, sin embargo, no debe conducir al olvido de la responsabilidad específica que las escuelas y el profesorado poseen para combatir este problema. Si el factor socioeconómico está siendo tan determinante, los centros educativos deben, necesariamente, trabajar para compensar dichas brechas de desigualdad. La calidad educativa en un país, no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros. Por ello, fortalecer el sistema y reducir las cifras de fracaso escolar, es un objetivo de primera magnitud en países como España. El compromiso docente adquiere un papel fundamental. Son ellos quienes trabajan directamente con los estudiantes y quienes deben asumir su importante responsabilidad. Parecen estarlo haciendo, pues pese a haber señalado que el entorno familiar es el principal desencadenante de este fracaso escolar, el 74% de los participantes han asumido también su compromiso ante esta cuestión.

TABLA 8: EL PROFESORADO TIENE UN ALTO GRADO DE RESPONSABILIDAD ANTE EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR - PREGUNTA 5 -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	18	9.0	9.0	9.0
	Poco de acuerdo	33	16.5	16.5	25.5
	Bastante acuerdo	96	48.0	48.0	73.5
	Muy de acuerdo	53	26.5	26.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 8: EL PROFESORADO TIENE UN ALTO GRADO DE RESPONSABILIDAD ANTE EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR – PREGUNTA 5 -



Profundizando en el análisis estadístico y tratando de examinar ciertas relaciones que aporten información relevante para el estudio, se han podido observar algunas diferencias que merece la pena resaltar. Lo cierto es que la gran mayoría de docentes asume la responsabilidad que le corresponde ante el problema del fracaso escolar, pero se ha advertido una significativa diferencia entre los de mayor y menor edad. Resulta ciertamente revelador pues la diferencia entre los participantes es muy pequeña, teniendo el más joven 24 años y el más mayor 30. De hecho, debido al estrecho rango de edad, era difícil predecir grandes diferencias. No obstante, el análisis estadístico ha confirmado lo contrario. Los más jóvenes parecen estar asumiendo, en mayor medida, su responsabilidad ante la problemática que nos ocupa y, los de mayor edad, se han situado más en desacuerdo con dicha tesis y no consideran tener especial responsabilidad ante esta situación. Sería interesante ahondar y analizar la razón de dichos resultados, pues puede que la motivación del profesorado esté decayendo con los años y, progresivamente, vayan desvinculándose de las responsabilidades que les corresponden. En las tablas 9 y 10, se reflejan dichas diferencias y su significación, tras las pruebas no paramétricas del análisis estadístico.

**TABLA 9: TABLA PERSONALIZADA SOBRE EDAD
- PREGUNTA 5 -**

		EDAD		
		N válido	Media	Desviación estándar
Pregunta 5	Nada de acuerdo	18	28.44	1.29
	Poco de acuerdo	33	28.27	1.23
	Bastante acuerdo	96	26.92	1.73
	Muy de acuerdo	53	26.75	1.86

**TABLA 10: PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS: RESUMEN DE CONTRASTES DE HIPÓTESIS
-PREGUNTA 5-**

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de EDAD es la misma entre categorías de Preg. 5.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula.

Además de las diferencias observadas en relación a la edad, los resultados de la encuesta también revelan datos interesantes relativos al género. Parece que hombres y mujeres no han respondido en uno u otro sentido indistintamente, pues sus respuestas y percepciones han sido notablemente distintas. El análisis estadístico refleja una diferencia significativa al 95% ($p=0.026$) de confianza entre ambos. Hay un porcentaje mayor de hombres que responde “nada de acuerdo” frente al de las mujeres. Pese a poder afirmar que, en general, tanto hombres como mujeres han asumido la responsabilidad que adquieren frente al problema del fracaso escolar, parece encontrarse una mayor tendencia en los hombres a desligarse o desvincularse de dicha responsabilidad. Queda reflejado en las tablas 11 y 12, así como en el gráfico 9.

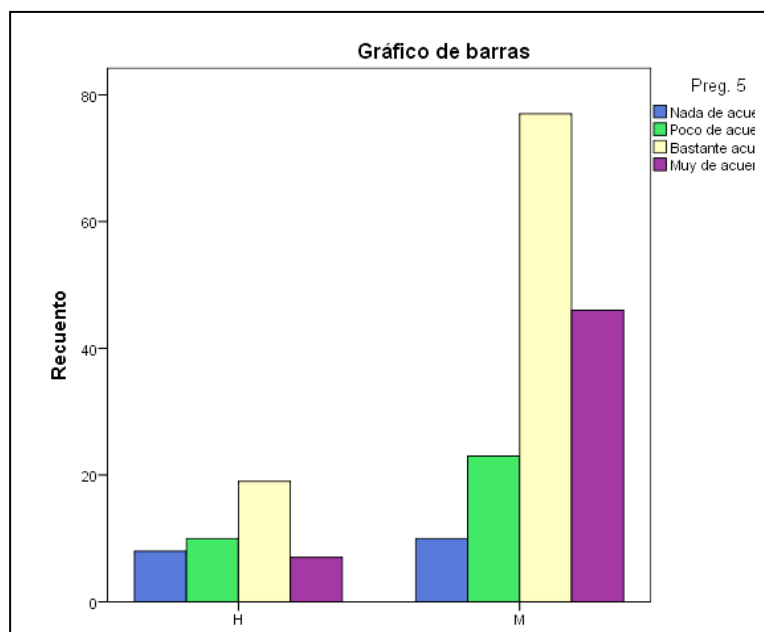
TABLA 11: TABLA CRUZADA SOBRE GÉNERO - PREGUNTA 5 -

			Pregunta. 5				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
SEXO	H	Recuento	8	10	19	7	44
		% dentro de SEXO	18.2%	22.7%	43.2%	15.9%	100.0%
		Residuo corregido	2.4	1.3	-.7	-1.8	
	M	Recuento	10	23	77	46	156
		% dentro de SEXO	6.4%	14.7%	49.4%	29.5%	100.0%
		Residuo corregido	-2.4	-1.3	.7	1.8	
Total		Recuento	18	33	96	53	200
		% dentro de SEXO	9.0%	16.5%	48.0%	26.5%	100.0%

TABLA 12: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO - PREGUNTA 5-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9.270	3	.026
Razón de verosimilitud	8.654	3	.034
N de casos válidos	200		

GRÁFICO 9: GENERO - PREGUNTA 5 -

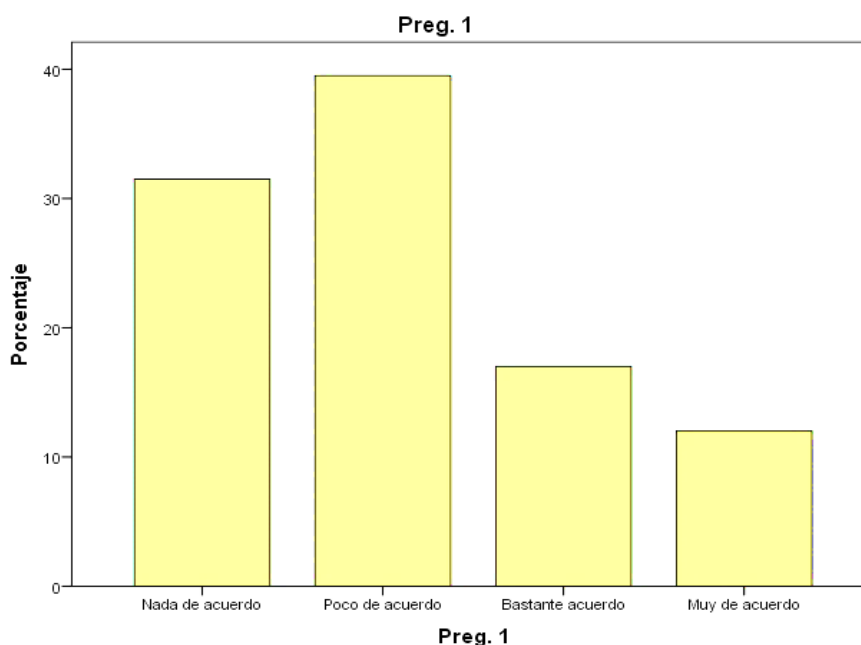


4.1.2. Percepción de su formación inicial

Al margen de las diferencias relativas al género y la edad que, indudablemente, aportan un tipo de información interesante para el estudio, lo cierto es que el profesorado asume, mayoritariamente, su responsabilidad ante el problema que nos ocupa. Es decir, no parecen precisarse programas de sensibilización que les conciencien acerca de este compromiso. Sin embargo, puede que sí se estén requiriendo un tipo de programas de formación inicial de mayor calidad y que, ciertamente, estén más actualizados y respondan mejor a la realidad del momento, pues el resultado obtenido en la encuesta en este sentido ha sido especialmente significativo. Tal y como puede observarse en la tabla 13 y el gráfico 10, el 71% del profesorado considera no haber recibido una formación inicial ni suficiente ni de calidad.

TABLA 13: LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA FUE SUFICIENTE Y DE CALIDAD -PREGUNTA 1-					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	63	31.5	31.5	31.5
	Poco de acuerdo	79	39.5	39.5	71.0
	Bastante acuerdo	34	17.0	17.0	88.0
	Muy de acuerdo	24	12.0	12.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRAFICO 10: LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA FUE SUFICIENTE Y DE CALIDAD -PREGUNTA 1-

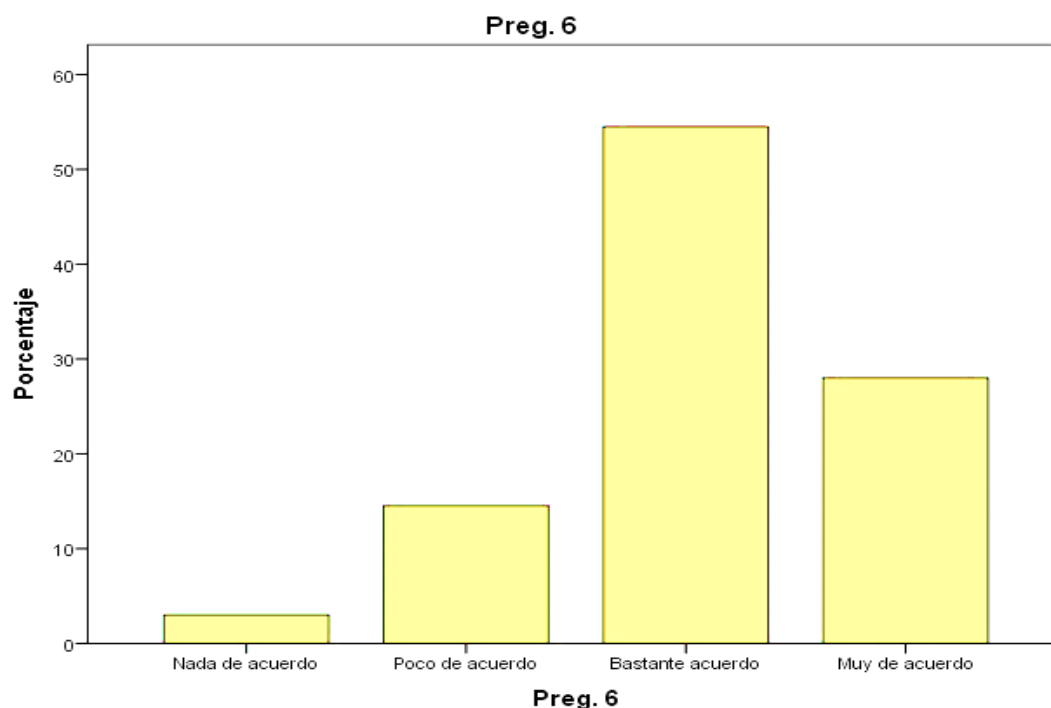


Pese a ello, casi todos manifiestan que la formación docente repercute directamente en la evolución y el progreso de los estudiantes. A pesar de haberse formado y desarrollado profesionalmente a través de un tipo de programas que, desde su punto de vista, han sido claramente insuficientes, el 82,5% de los encuestados ha revelado estar de acuerdo con el vínculo que existe entre dicha formación y el rendimiento alcanzado por los estudiantes.

TABLA 14: LA FORMACIÓN DOCENTE DETERMINA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE SUS ALUMNOS -PREGUNTA 6-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	6	3.0	3.0	3.0
	Poco de acuerdo	29	14.5	14.5	17.5
	Bastante acuerdo	109	54.5	54.5	72.0
	Muy de acuerdo	56	28.0	28.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 11: LA FORMACIÓN DOCENTE DETERMINA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE SUS ALUMNOS -PREGUNTA 6-



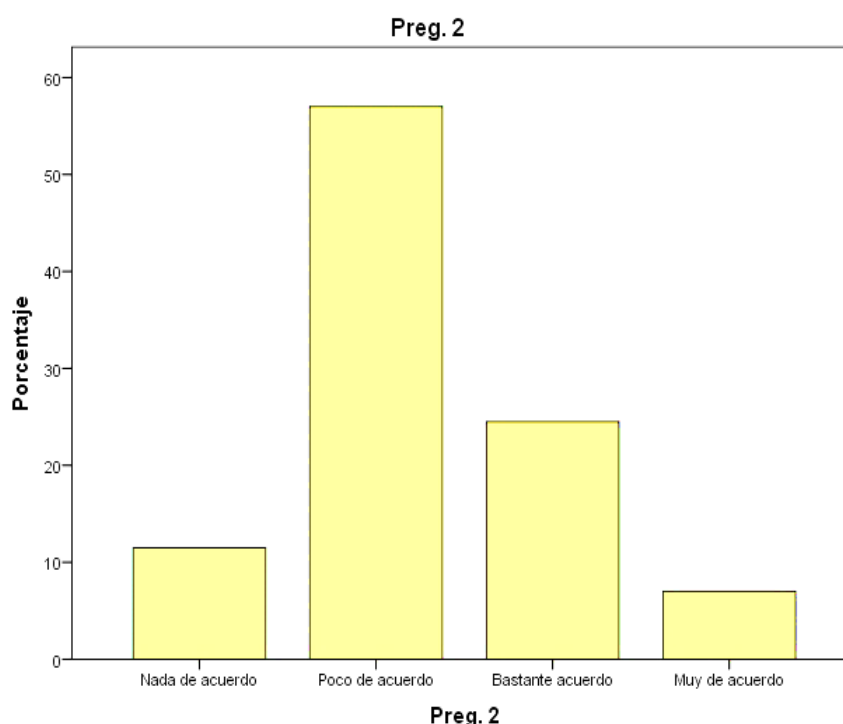
Reconociendo que la formación del profesorado y los resultados académicos del alumnado están íntimamente relacionados, parece fundamental fortalecer y regenerar dichos programas de formación inicial ofreciendo al futuro docente las herramientas y competencias que, verdaderamente, va a precisar en su carrera profesional. El Grado de Educación Primaria, en definitiva, debe ajustarse a lo que se demanda actualmente de esta profesión.

Así pues, todos los países europeos están exigiendo una formación inicial de carácter académico que les aporte el conocimiento, las destrezas y las competencias necesarias para el buen desarrollo de la profesión. Es imprescindible establecer qué tipo de competencias debe poseer un docente de Educación Primaria en el mundo actual y, por consiguiente, crear programas de formación que respondan a dicho planteamiento. Ejercer esta profesión correctamente, implica dominar ciertas herramientas y tener suficientes recursos para potenciar las capacidades del alumnado, para fortalecer sus habilidades y favorecer su desarrollo integral (OCDE, 2016). Sin embargo, el 70% del profesorado participante, ha entendido que no se le han procurado dichas herramientas y recursos para influir positivamente en los estudiantes.

TABLA 15: OFRECE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA INFLUIR POSITIVAMENTE EN EL ALUMNADO Y FORTALECER SU RENDIMIENTO ACADÉMICO -PREGUNTA 2-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	23	11.5	11.5	11.5
	Poco de acuerdo	114	57.0	57.0	68.5
	Bastante acuerdo	49	24.5	24.5	93.0
	Muy de acuerdo	14	7.0	7.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRAFICO 12: OFRECE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA INFLUIR POSITIVAMENTE EN EL ALUMNADO Y FORTALECER SU RENDIMIENTO ACADÉMICO -PREGUNTA 2-

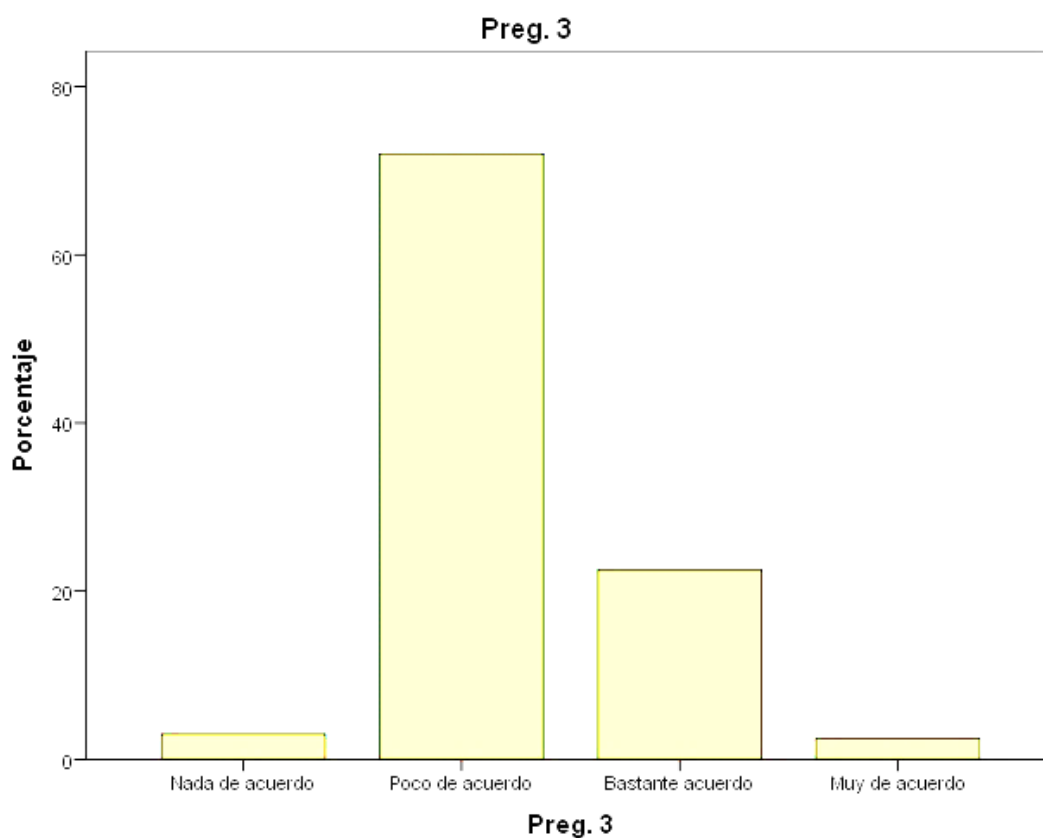


Los retos educativos actuales son, por tanto, significativamente distintos a los de hace décadas. Responder a los mismos, conseguir que el origen socioeconómico no condicione la trayectoria escolar de ningún estudiante o lograr que la educación garantice el desarrollo, tanto personal como profesional, de todos los individuos, no es una tarea sencilla. Parece estarse precisando un tipo de formación más completa, rigurosa y específica. El 75% del profesorado considera no haber recibido ni los conocimientos ni las competencias necesarias para lograr dichos objetivos y fortalecer el rendimiento académico de sus estudiantes.

TABLA 16: PROPORCIONA LOS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS NECESARIAS PARA RESPONDER A LAS EXIGENCIAS ACTUALES DE LA PROFESIÓN -PREGUNTA 3-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	6	3.0	3.0	3.0
	Poco de acuerdo	144	72.0	72.0	75.0
	Bastante acuerdo	45	22.5	22.5	97.5
	Muy de acuerdo	5	2.5	2.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 13: PROPORCIONA LOS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS NECESARIAS PARA RESPONDER A LAS EXIGENCIAS ACTUALES DE LA PROFESIÓN –PREGUNTA 3-

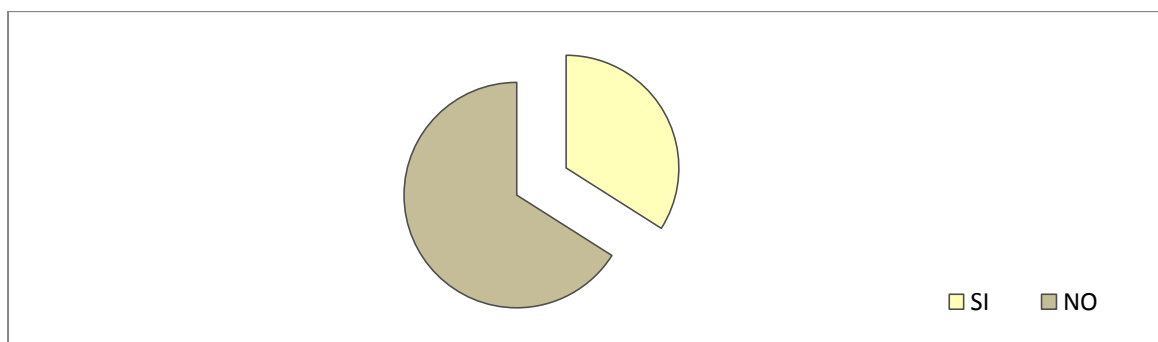


Visiblemente, se advierte un descontento generalizado por parte de los docentes. No parecen estar satisfechos con la formación inicial que han recibido. Los cambios acontecidos en el siglo XXI, exigen que la educación deba actualizarse, renovarse y redefinirse con el fin vincularla coherentemente al momento presente. Por consiguiente, los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, también deberían ser renovados y regenerados de acuerdo a lo que se está demandando. Se trata, en definitiva, de responder con mayor rigor a las necesidades y exigencias que hoy se plantean. Otra pregunta relativa a dicha cuestión, ha revelado que bastante más de la mitad del profesorado, considera que su formación inicial no respondió adecuadamente a las exigencias que se proyectaron cuando comenzaron a ejercer la profesión.

TABLA 17: ¿SE AJUSTÓ SU FORMACIÓN INICIAL A LAS EXIGENCIAS QUE SE PROYECTARON DESPUÉS EN SU LABOR DOCENTE? -PREGUNTA 26-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	131	66.0	66.0	66.0
	SI	69	34.0	34.0	34.0
	Total	200	100.0	100.0	100.0

GRÁFICO 14: ¿SE AJUSTÓ SU FORMACIÓN INICIAL A LAS EXIGENCIAS QUE SE PROYECTARON DESPUÉS EN SU LABOR DOCENTE? –PREGUNTA 26-



Las cuestiones 48 y 49 de la encuesta, son preguntas abiertas. La 48, por un lado, hace referencia a las carencias más importantes que hayan identificado en este sentido y, por el otro, la 49 se refiere a las necesidades más inmediatas que reconocieron al comenzar. En ambas cuestiones, se alude mayoritariamente al inglés, la tecnología, a recursos puramente pedagógicos y a conocimientos en psicología del desarrollo. Parecen datos importantes a tener en cuenta para las futuras entrevistas y el grupo de discusión.

Ahora bien, también en esta cuestión se han identificado algunas diferencias que merece la pena resaltar. El análisis estadístico evidencia la existencia de respuestas significativamente distintas en función de la edad, tal y como puede observarse en la tabla 19 que resume contrastes de hipótesis. Se advierte que, claramente, los más jóvenes son los más críticos, con una posición significativamente más en desacuerdo que los de mayor edad. Son probablemente más conscientes de la disparidad que existe entre la formación que han recibido y las exigencias de su profesión.

TABLA 18: TABLA PERSONALIZADA SOBRE EDAD -PREGUNTA 1-

Pregunta. 1		EDAD		
		N válido	Media	Desviación estándar
	Nada de acuerdo	63	26.97	1.52
	Poco de acuerdo	79	26.52	1.85
	Bastante acuerdo	34	28.47	1.24
	Muy de acuerdo	24	28.54	1.02

Pruebas no paramétricas:

TABLA 19: RESUMEN DE CONTRASTES DE HIPÓTESIS - PREGUNTA 1-

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de EDAD es la misma entre categorías de Pregunta 1.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula.

TABLA 20: PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES -PREUNTA 1-

Sample 1-Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. Ajustada
Poco/Nada de acuerdo	14.510	9.645	1.504	.132	.795
Poco/Bast de acuerdo	-63.470	11.712	-5.419	.000	.000
Poco/Muy de acuerdo	-66.721	13.309	-5.013	.000	.000
Nada/Bast de acuerdo	-48.960	12.151	-4.029	.000	.000
Nada/Muy de acuerdo	-52.211	13.697	-3.812	.000	.001
Bastante/Muy acuerdo	-3.251	15.223	-.214	.831	1.000

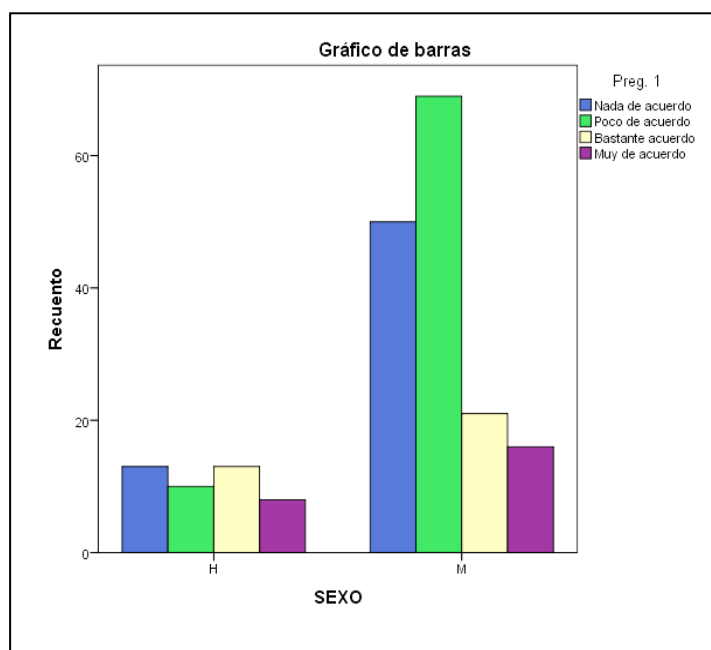
Además de la edad, también existen diferencias significativas al 95% de confianza ($p=0.011$) entre mujeres y hombres en esta cuestión. Las mujeres responden en más ocasiones “poco de acuerdo” (44.2% mientras en los hombres es de un 22.7%) respecto a los hombres que responden en más ocasiones “bastante de acuerdo” (29.5% mientras en las mujeres es de 13.5%). Es decir, pese a existir un descontento e inconformidad generalizada con la formación inicial recibida, parece que las mujeres tienen una actitud más crítica con respecto a la misma y la perciben de peor calidad que los hombres.

TABLA 21: TABLA CRUZADA SOBRE GÉNERO -PREGUNTA 1-

			Preg. 1				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
SEXO	H	Recuento	13	10	13	8	44
		% dentro de SEXO	29.5%	22.7%	29.5%	18.2%	100.0%
		Residuo corregido	-.3	-2.6	2.5	1.4	
	M	Recuento	50	69	21	16	156
		% dentro de SEXO	32.1%	44.2%	13.5%	10.3%	100.0%
		Residuo corregido	.3	2.6	-2.5	-1.4	
Total		Recuento	63	79	34	24	200
		% dentro de SEXO	31.5%	39.5%	17.0%	12.0%	100.0%

GRÁFICO 15: GÉNERO –PREGUNTA 1-

TABLA 22: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO -PREGUNTA 1-			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	11.105	3	.011
Razón de verosimilitud	10.818	3	.013
N de casos válidos	200		



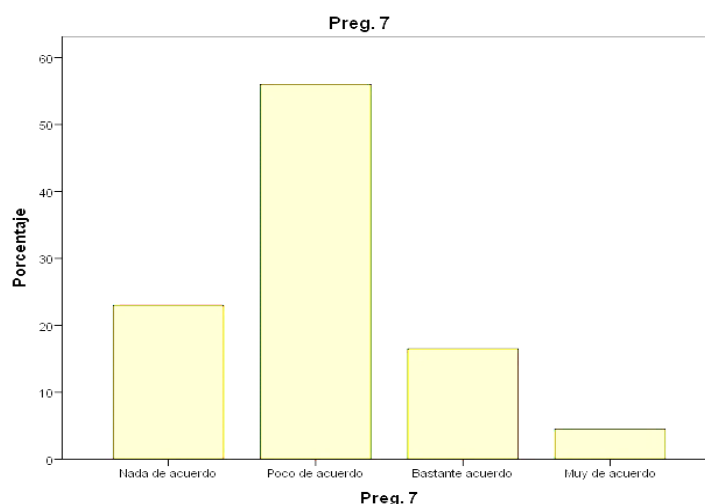
4.1.3. Factores determinantes para el buen desarrollo de la profesión

Junto al análisis del compromiso docente y la percepción del profesorado sobre su formación inicial, cabe destacar que se encuentran otras cuestiones que, a su vez, determinan el buen desarrollo de la profesión y, asimismo, deben tenerse en cuenta. Las condiciones de trabajo, la motivación docente o la vocación auténtica son factores que se consideran fundamentales en el tema que nos ocupa. Respecto a las condiciones de trabajo, solo el 21% de los encuestados ha considerado pertenecer a un grupo profesional valorado y con buena remuneración. Este dato es preocupante, pues múltiples países se encuentran actualmente con importantes complicaciones para la contratación de nuevo profesorado, precisamente porque muchos jóvenes han descartado la posibilidad de ejercer una profesión con escasa valoración social e insuficiente remuneración. España no se encuentra, afortunadamente, entre estos países. Sin embargo, es necesario tener en cuenta estos datos para controlar futuras tasas de deserción en nuestra propia realidad.

TABLA 23: CONSIDERO QUE FORMA PARTE DE UN GRUPO PROFESIONAL VALORADO Y CON BUENAS CONDICIONES DE TRABAJO Y REMUNERACIÓN –PREGUNTA 7-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	46	23.0	23.0	23.0
	Poco de acuerdo	112	56.0	56.0	79.0
	Bastante acuerdo	33	16.5	16.5	95.5
	Muy de acuerdo	9	4.5	4.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRAFICO 16: CONSIDERO QUE FORMA PARTE DE UN GRUPO PROFESIONAL VALORADO Y CON BUENAS CONDICIONES DE TRABAJO Y REMUNERACIÓN –PREGUNTA 7-

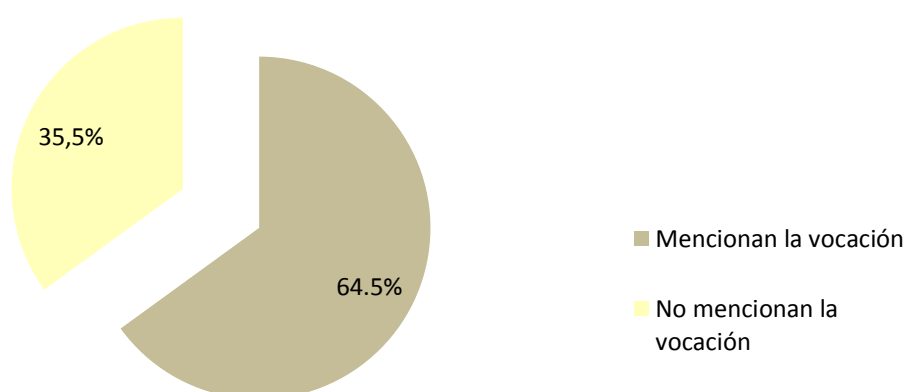


Debe destacarse, a su vez, el valor de la vocación que, visiblemente, es concebido como otro de esos factores que determinan el buen desarrollo de la profesión. De hecho, históricamente se ha considerado como una de las principales razones que estimulaba a los jóvenes para elegir esta carrera profesional. Sin embargo, en la encuesta se ha realizado una pregunta que, deliberadamente, ha sido abierta, con el propósito de descubrir los principales motivos que han llevado a los docentes a elegir dicha profesión. Sorprendentemente, el 35,5% del profesorado no ha aludido a la vocación, en ningún caso. Junto a esta razón, existen otros motivos como la facilidad de obtener el título, el tratarse de una carrera universitaria corta o el número de vacaciones de las que disfruta este colectivo que, no solo son motivaciones muy distintos a la vocación, sino que probablemente sean insuficientes para desarrollar esta labor apropiadamente.

TABLA 24: ¿CUÁL FUE EL PRINCIPAL MOTIVO QUE LE LLEVO A LA ELECCIÓN DE ESTA PROFESIÓN? -PREGUNTA 9-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI mencionan la vocación	129	64.5	64.5	64.5
	NO mencionan la vocación	71	35.5	35.5	35.5
	Total	200	100.0	100.0	

GRAFICO 17: ¿CUÁL FUE EL PRINCIPAL MOTIVO QUE LE LLEVO A LA ELECCIÓN DE ESTA PROFESIÓN? - PREGUNTA 9-

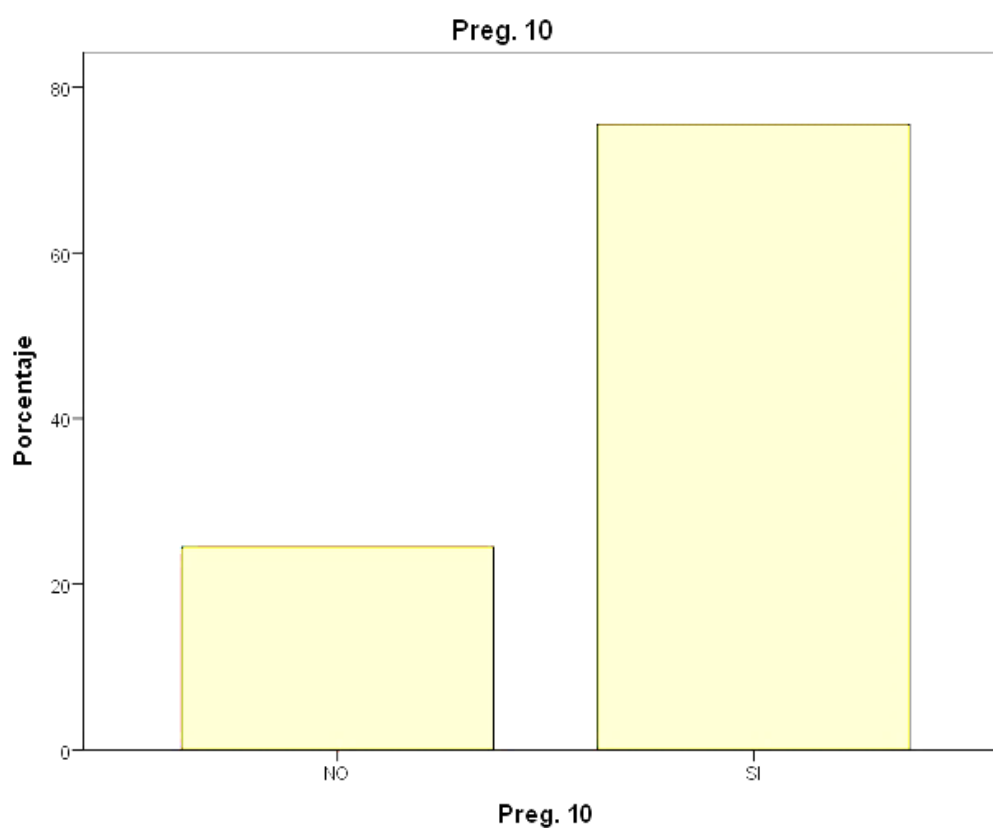


Asimismo, es importante resaltar la capacidad de mantener la motivación y atractivo por dicha profesión a lo largo de los años. Tradicionalmente, la psicología de la educación ha dedicado bastantes esfuerzos al análisis y estudio de la motivación en el alumnado y muy raramente se ha valorado su incidencia en el profesorado. Si entendemos que el éxito educativo es el resultado de la interacción entre unos profesores, unos contenidos escolares y unos estudiantes, la variable docente y, más concretamente, la motivación que este tiene en su tarea profesional, requiere una mayor atención (Belloch, Sandín y Ramos, 2008). La realidad es que el 75.5% del profesorado afirma que mantener latente la motivación, a lo largo del tiempo, no es una tarea sencilla.

TABLA 25: ¿CREE QUE ES DIFÍCIL MANTENER LA MOTIVACIÓN A LO LARGO DE LOS AÑOS? - PREGUNTA 10-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	49	24.5	24.5	24.5
	SI	151	75.5	75.5	100
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 18: ¿CREE QUE ES DIFÍCIL MANTENER LA MOTIVACIÓN A LO LARGO DE LOS AÑOS? - PREGUNTA 10-

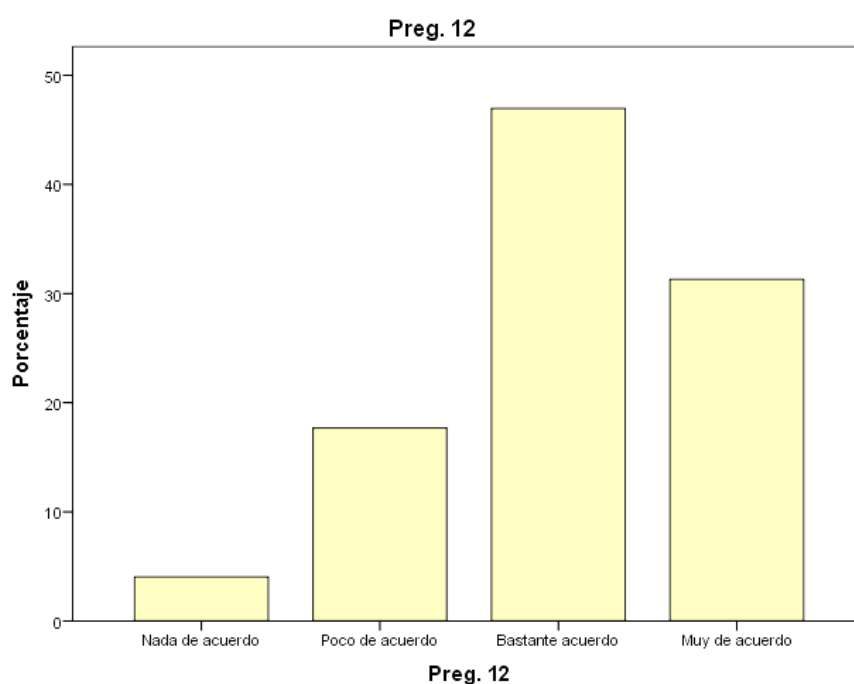


Tras haber analizado los resultados obtenidos en el primer bloque de la encuesta, se procede a la interpretación de diversas cuestiones que, apoyándonos en la literatura científica, deberían estar incluidas en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria y, aparentemente, no lo están. El dominio de las materias que van a impartirse, por ejemplo, es una cuestión en la que no parecen identificarse carencias reseñables. El 77.5% del profesorado, de hecho, ha respondido estar de acuerdo con la tesis planteada en la tabla 26 y afirma haber recibido un tipo de formación completa y de calidad en este sentido.

TABLA 26: PROCURA EL DOMINIO DE LAS MATERIAS QUE SE IMPARTEN, SU CONTENIDO Y SUS DIDÁCTICAS -PREGUNTA 12-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	8	4.0	4.0	4.0
	Poco de acuerdo	35	17.5	17.7	21.7
	Bastante acuerdo	93	46.5	47.0	68.7
	Muy de acuerdo	62	31.0	31.3	100.0
	Total	198	99.0	100.0	
Perdidos	Sistema	2	1.0		
Total		200	100.0		

GRÁFICO 19: PROCURA EL DOMINIO DE LAS MATERIAS QUE SE IMPARTEN, SU CONTENIDO Y SUS DIDÁCTICAS -PREGUNTA 12-



Sin embargo, no pasa lo mismo con cuestiones de distinta índole que, visiblemente, tienen más que ver con la pedagogía, la didáctica o los métodos que han de utilizarse para enseñar dichos contenidos.

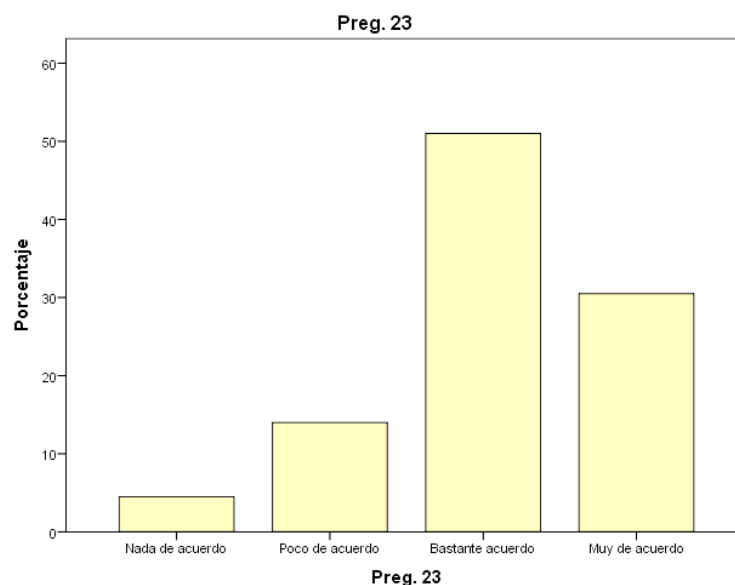
4.1.4. El aprendizaje en grupos homogéneos o heterogéneos según la capacidad del estudiante

La literatura científica demuestra como la evolución y desarrollo del aprendizaje son radicalmente distintos cuando este se genera en grupos heterogéneos u homogéneos según las capacidades del alumnado. Aprender en contextos homogéneos en los que se diferencia y separa a aquellos estudiantes que no responden a lo mínimo considerado, es una manera de restar oportunidades a ese grupo. Por el contrario, aprender en aulas heterogéneas es aprender en una realidad inclusiva y diversa, en un contexto donde no solo se orienta a respetar las diferencias, sino que se desarrolla el potencial de las mismas (Martínez, Elboj y Larena, 2012). El 81% del profesorado ha respondido en consecuencia, pues ha apostado por un aprendizaje que se desarrolle en grupos heterogéneos, capaz de asumir las diferencias como una oportunidad.

TABLA 27: EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS HETEROGÉNEOS (EN LO RELATIVO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO) SUELE SER MEJOR Y MÁS ENRIQUECEDOR QUE EN CONTEXTOS HOMOGÉNEOS - PREGUNTA 23-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	9	4.5	4.5	4.5
	Poco de acuerdo	28	14.0	14.0	18.5
	Bastante acuerdo	102	51.0	51.0	69.5
	Muy de acuerdo	61	30.5	30.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 20: EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS HETEROGÉNEOS (EN LO RELATIVO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO) SUELE SER MEJOR Y MÁS ENRIQUECEDOR QUE EN CONTEXTOS HOMOGÉNEOS -PREGUNTA 23-

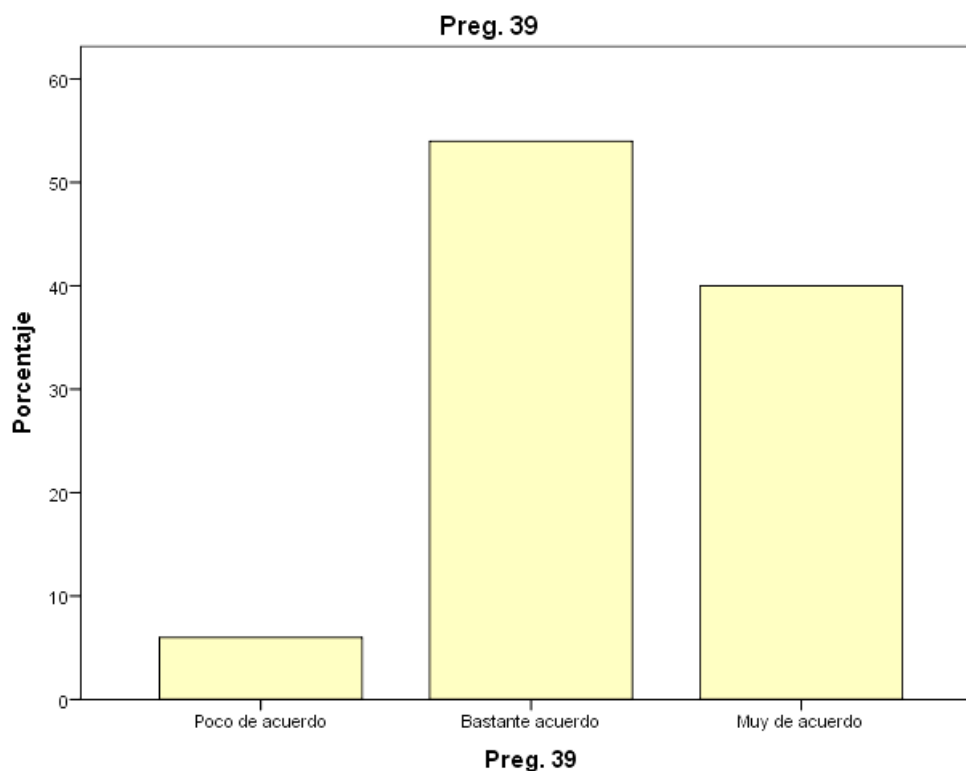


Ahora bien, tratando de examinar la puesta práctica de dicha teoría, se realizan preguntas de comprobación. Sorprendentemente, el 94% del profesorado ha afirmado separar a aquellos estudiantes con mayores dificultades en las primeras filas de clase. Resulta ciertamente contradictorio, pues esta separación no es más que una manera de segregar al alumnado y dividirlo en subgrupos más homogéneos. Pese a apostar por la heterogeneidad en la parte más conceptual y teórica, no han respondido igual a la hora de llevarlo práctica. Desde luego, mediante esa separación del alumnado no se está potenciando la heterogeneidad que se defendía teóricamente. No están sabiendo desarrollar el potencial de esas diferencias, ni las están entendiendo como una oportunidad de aprendizaje. Posiblemente, no se les ha dotado de recursos ni herramientas para hacerlo.

TABLA 28: SITÚO A LOS ALUMNOS REZAGADOS O CON PEORES RESULTADOS EN LAS PRIMERAS FILAS PARA OFRECERLES UN MAYOR APOYO -PREGUNTA 39-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco de acuerdo	12	6.0	6.0	6.0
	Bastante acuerdo	108	54.0	54.0	60.0
	Muy de acuerdo	80	40.0	40.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 21: SITÚO A LOS ALUMNOS REZAGADOS O CON PEORES RESULTADOS EN LAS PRIMERAS FILAS PARA OFRECERLES UN MAYOR APOYO -PREGUNTA 39-



Así pues, se evidencia la existencia de una diferencia significativa entre ambas cuestiones. Por un lado, la parte más conceptual y teórica, donde efectivamente han respondido tal y como indica la literatura científica. Y por otro, la realidad escolar y su práctica educativa, donde se ha evidenciado que la manera de proceder del profesorado no se ajusta a lo que, previamente, habían considerado como positivo y ventajoso para el alumnado en la parte más conceptual. Queda reflejada la significación de estas diferencias en las tablas 29, 30 y 31, así como en el gráfico 22 que, tras el análisis estadístico, se ha construido para ofrecer una representación más visual.

TABLA 29: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS -PREGUNTAS 23 Y 39-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pregunta. 23 * Pregunta. 39	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

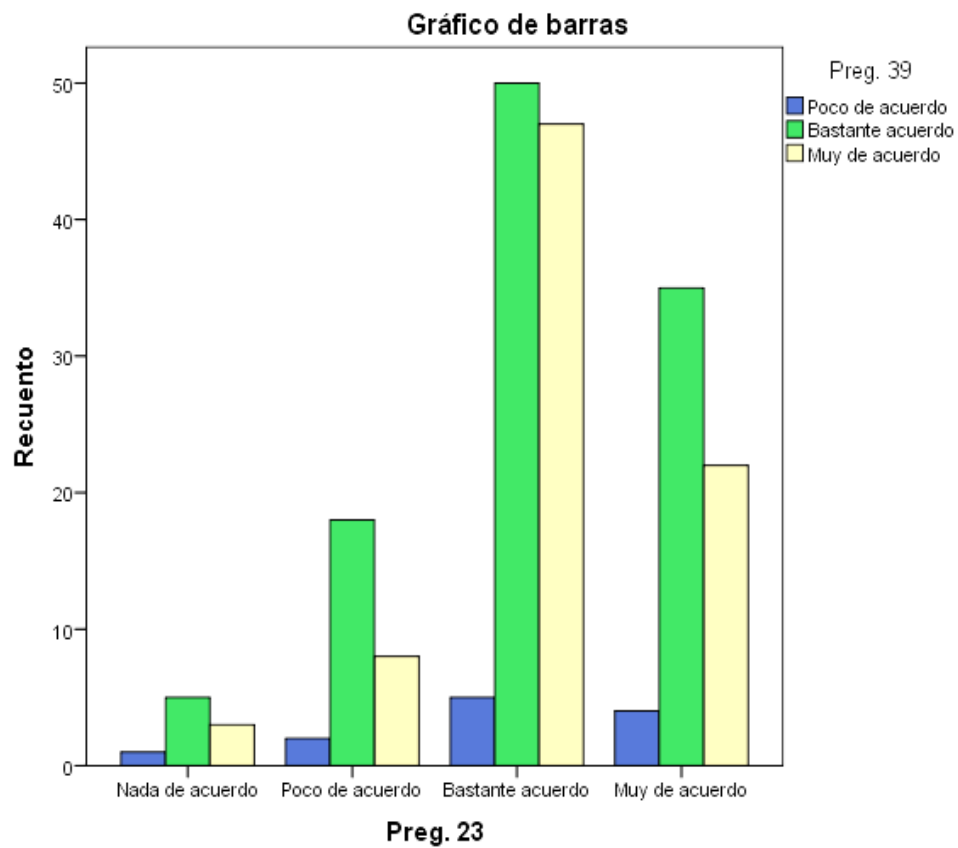
TABLA 30: -PREGUNTA 23*PREGUNTA 39-/TABULACIÓN CRUZADA

			Preg. 39			Total
			Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 23	Nada de acuerdo	Recuento	1	5	3	9
		% dentro de Preg. 23	11.1%	55.6%	33.3%	100.0%
		Residuo corregido	.7	.1	-.4	
	Poco de acuerdo	Recuento	2	18	8	28
		% dentro de Preg. 23	7.1%	64.3%	28.6%	100.0%
		Residuo corregido	.3	1.2	-1.3	
	Bastante acuerdo	Recuento	5	50	47	102
		% dentro de Preg. 23	4.9%	49.0%	46.1%	100.0%
		Residuo corregido	-.7	-1.4	1.8	
	Muy de acuerdo	Recuento	4	35	22	61
		% dentro de Preg. 23	6.6%	57.4%	36.1%	100.0%
		Residuo corregido	.2	.6	-.8	
Total		Recuento	12	108	80	200
		% dentro de Preg. 23	6.0%	54.0%	40.0%	100.0%

TABLA 31: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO -PREGUNTAS 23 Y 29-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4.032	6	.672
Razón de verosimilitud	4.014	6	.675
Asociación lineal por lineal	.196	1	.658
N de casos válidos	200		

GRÁFICO 22: PREGUNTAS 23 Y 39



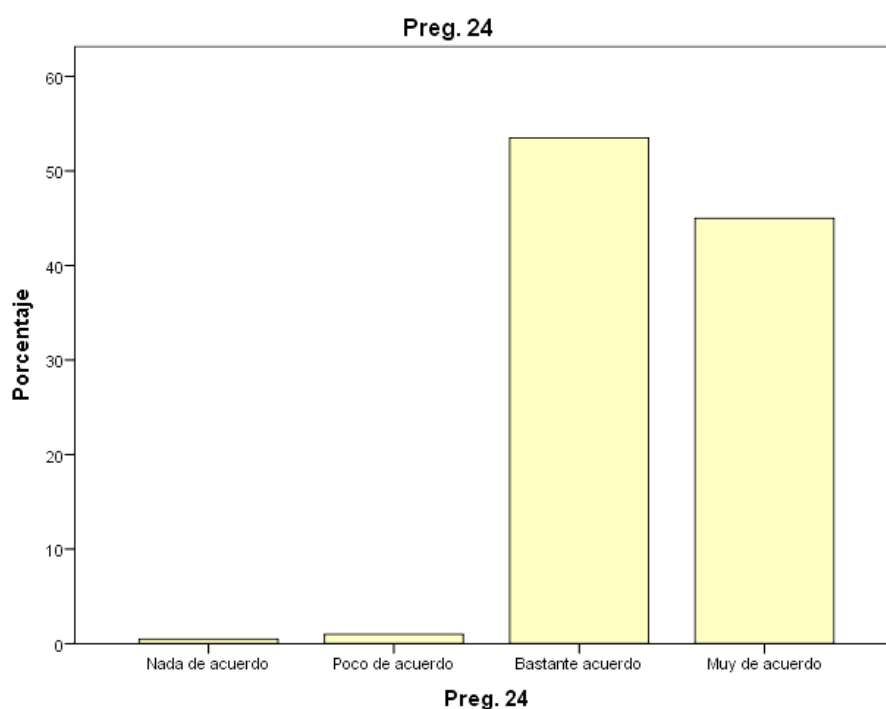
4.1.5. Aprendizaje activo o pasivo

La literatura científica viene advirtiéndolo los numerosos beneficios del aprendizaje activo en detrimento del pasivo. Concebir al alumno como un elemento activo dentro del aprendizaje y crear ambientes donde se provoque su actividad tanto mental como física, el diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación o la participación, es determinante en este proceso de aprendizaje. Los ambientes que contribuyen a clarificar, elaborar y reorganizar los significados y la nueva información, permiten alcanzar un entendimiento mucho más complejo de cualquier realidad (Hargreaves y Fullan). Así pues, el 98.5% del profesorado ha manifestado estar de acuerdo con dicho planteamiento.

TABLA 32: LOS ALUMNOS APRENDEN MEJOR CUANDO SON ELEMENTOS ACTIVOS Y NO PASIVOS DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE -PREGUNTA 24-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	1	.5	.5	.5
	Poco de acuerdo	2	1.0	1.0	1.5
	Bastante acuerdo	107	53.5	53.5	55.0
	Muy de acuerdo	90	45.0	45.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 23: LOS ALUMNOS APRENDEN MEJOR CUANDO SON ELEMENTOS ACTIVOS Y NO PASIVOS DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE -PREGUNTA 24-

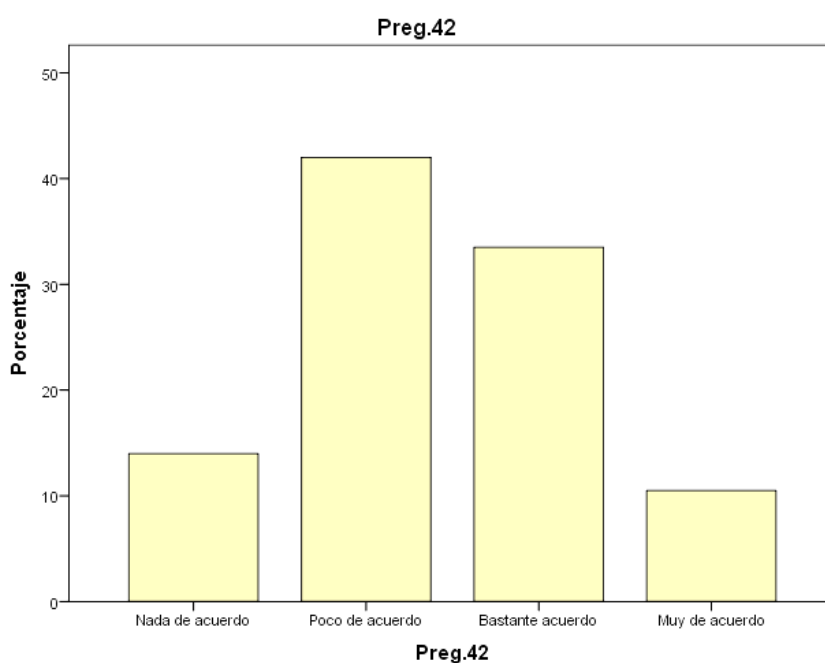


Sin embargo, vuelven a encontrarse ciertas contradicciones a la hora de examinar las preguntas de comprobación. Se han analizado tres cuestiones muy concretas con el fin de descubrir si la práctica educativa de dichos docentes estaba realmente orientada a este tipo de aprendizaje, tal y como ellos mismos han defendido en la pregunta más teórica. Se trata, en definitiva, de comprobar si verdaderamente están concibiendo al alumnado como un elemento activo dentro del proceso de aprendizaje. La literatura destaca la necesidad de crear debates en el aula, hacer preguntas constantes y, tal vez, darles la oportunidad incluso de enseñar a otras personas. Sin esto, no se dará lugar a un verdadero aprendizaje activo. Así pues, la primera de estas preguntas pretendía conocer la frecuencia con la que el colectivo docente realiza debates en el aula. Resulta que solo el 44% del profesorado organiza y modera debates eficaces con asiduidad.

**TABLA 33: ORGANIZO Y MODERO CON ASIDUIDAD DEBATES EFICACES EN EL AULA
-PREGUNTA 42-**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	28	14.0	14.0	14.0
	Poco de acuerdo	84	42.0	42.0	56.0
	Bastante acuerdo	67	33.5	33.5	89.5
	Muy de acuerdo	21	10.5	10.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

**GRÁFICO 24: ORGANIZO Y MODERO CON ASIDUIDAD DEBATES EFICACES EN EL AULA -
PREGUNTA 42-**

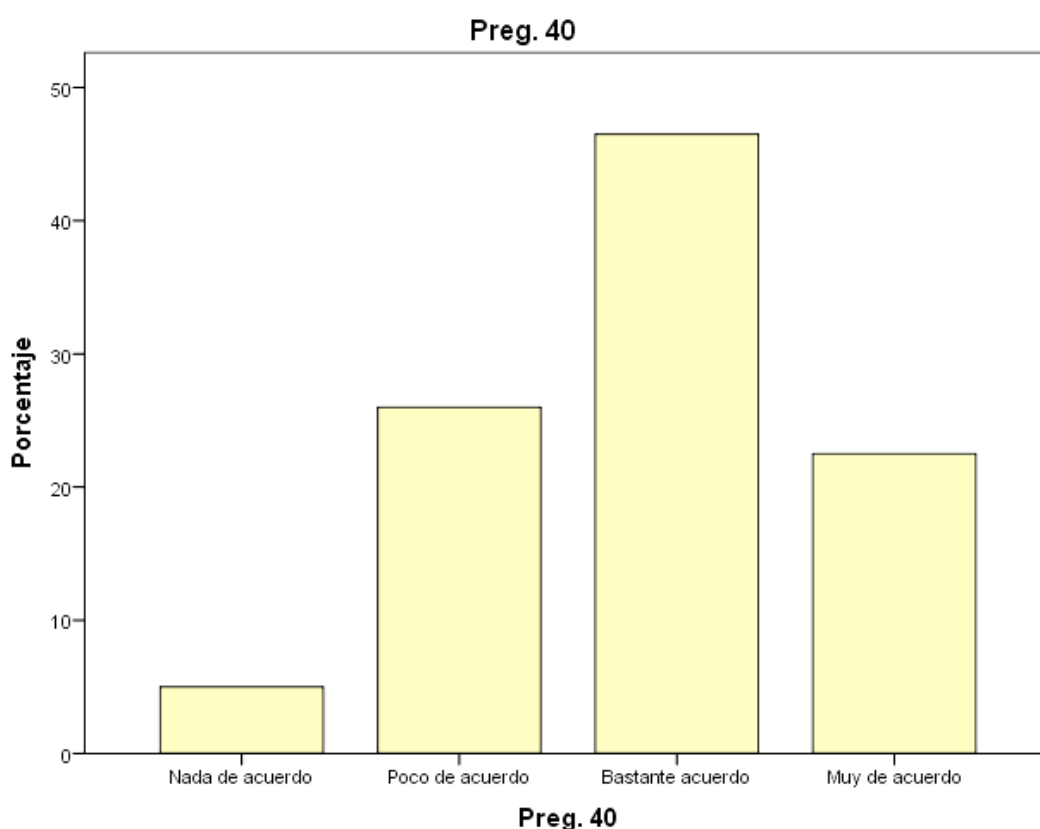


Entendiendo, a su vez, que un uso excesivo del libro de texto puede ser perjudicial en el desarrollo de un aprendizaje activo y caracterizado por su dinamismo y, asumiendo que el alumnado está rechazando este medio, concibiéndolo como pasivo, resulta sorprendente que casi el 70% del profesorado haya reconocido dirigir sus clases mediante dicha herramienta. Así pues, vuelve a demostrarse un conocimiento insuficiente de lo que verdaderamente se requiere para poner en práctica este aprendizaje activo, impulsando y favoreciendo al alumnado a ejercer un papel más dinámico.

**TABLA 34: DIRIJO Y DESARROLLO MIS CLASES APOYÁNDOME EN EL LIBRO DE TEXTO
-PREGUNTA 40-**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	10	5.0	5.0	5.0
	Poco de acuerdo	52	26.0	26.0	31.0
	Bastante acuerdo	93	46.5	46.5	77.5
	Muy de acuerdo	45	22.5	22.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

**GRÁFICO 25: DIRIJO Y DESARROLLO MIS CLASES APOYÁNDOME EN EL LIBRO DE TEXTO
-PREGUNTA 40-**

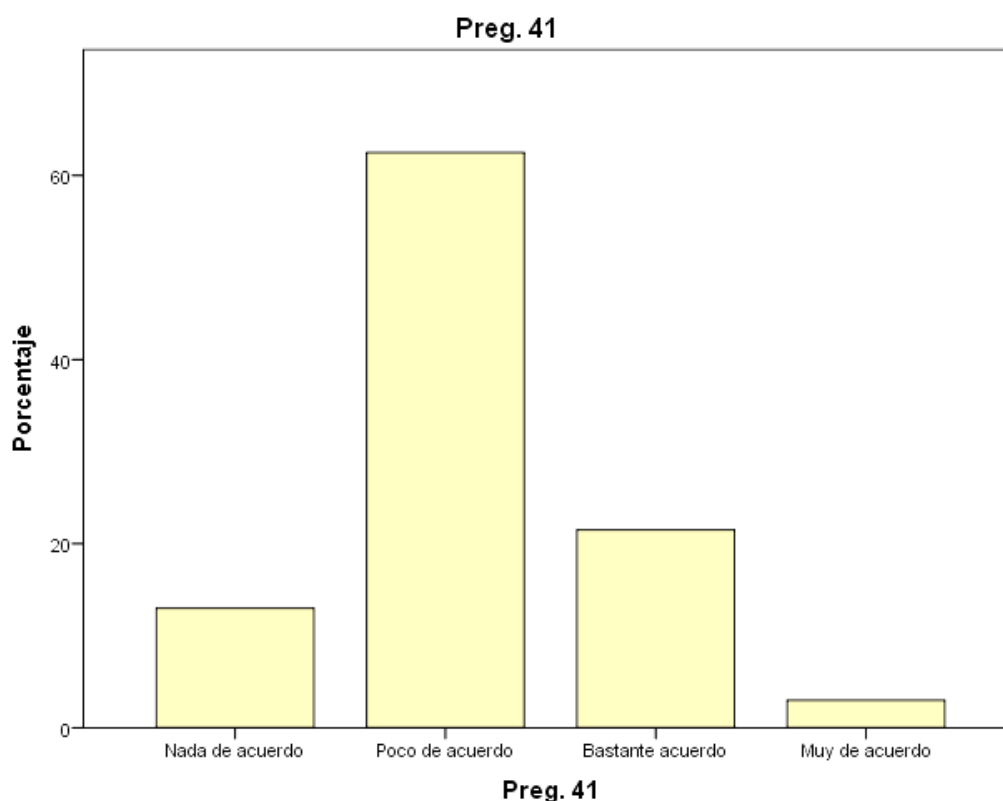


Junto a la organización de debates en el aula y la utilización del libro de texto, se debe añadir el concepto de trabajo por proyectos. En una pedagogía activa, este tipo de planteamiento es esencial, pues reúne precisamente las características de aprendizaje que se precisan para tal fin. El estudiante se convierte en el máximo protagonista de su propio aprendizaje, pues es él quien busca, crea, relaciona e interpreta la información. No obstante, solo el 24.5% del profesorado ha afirmado trabajar por proyectos con sus alumnos. Puede comprobarse en la tabla y gráfico que se muestran a continuación.

**TABLA 35: SUELO TRABAJAR POR PROYECTOS CON MIS ALUMNOS
-PREGUNTA 41-**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	26	13.0	13.0	13.0
	Poco de acuerdo	125	62.5	62.5	75.5
	Bastante acuerdo	43	21.5	21.5	97.0
	Muy de acuerdo	6	3.0	3.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

**GRÁFICO 26: SUELO TRABAJAR POR PROYECTOS CON MIS ALUMNOS
-PREGUNTA 41-**



Así pues, vuelve a hacerse evidente la existencia de una diferencia significativa entre ambas cuestiones. Por un lado, la parte más conceptual y teórica y, por el otro, la realidad escolar y el proceder del profesorado, donde vuelven a encontrarse importantes contradicciones. A continuación, se muestran las tablas y gráficos que, tras el análisis estadístico, manifiestan la significatividad de dichas diferencias. Es decir, el enunciado 24 que refleja la parte más teórica y conceptual, se cruza con los enunciados 40, 41 y 42 que, visiblemente, muestran la parte más práctica de la realidad docente.

TABLA 36: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS –PREGUNTAS 24,40,41 Y 42-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 24 * Preg. 40	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
Preg. 24 * Preg. 41	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
Preg. 24 * Preg.42	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

TABLA 37: - PREGUNTA 24 * PREGUNTA 40- TABLA CRUZADA

			Preg. 40				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 24	Nada de acuerdo	Recuento	0	0	1	0	1
		% dentro Preg. 24	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.2	-.6	1.1	-.5	
	Poco de acuerdo	Recuento	0	0	1	1	2
		% dentro Preg. 24	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.3	-.8	.1	.9	
	Bastante de acuerdo	Recuento	2	34	44	27	107
		% dentro Preg. 24	1.9%	31.8%	41.1%	25.2%	100.0%
		Residuo corregido	-2.2	2.0	-1.6	1.0	
	Muy de acuerdo	Recuento	8	18	47	17	90
		% dentro Preg. 24	8.9%	20.0%	52.2%	18.9%	100.0%
		Residuo corregido	2.3	-1.7	1.5	-1.1	
Total		Recuento	10	52	93	45	200
		% dentro Preg. 24	5.0%	26.0%	46.5%	22.5%	100.0%

TABLA 38: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO –PREGUNTAS 24 Y 40-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	12.063	9	.210
Razón de verosimilitud	13.076	9	.159
Asociación lineal por lineal	1.032	1	.310
N de casos válidos	200		

GRAFICO 27: PREGUNTAS 24 Y 40

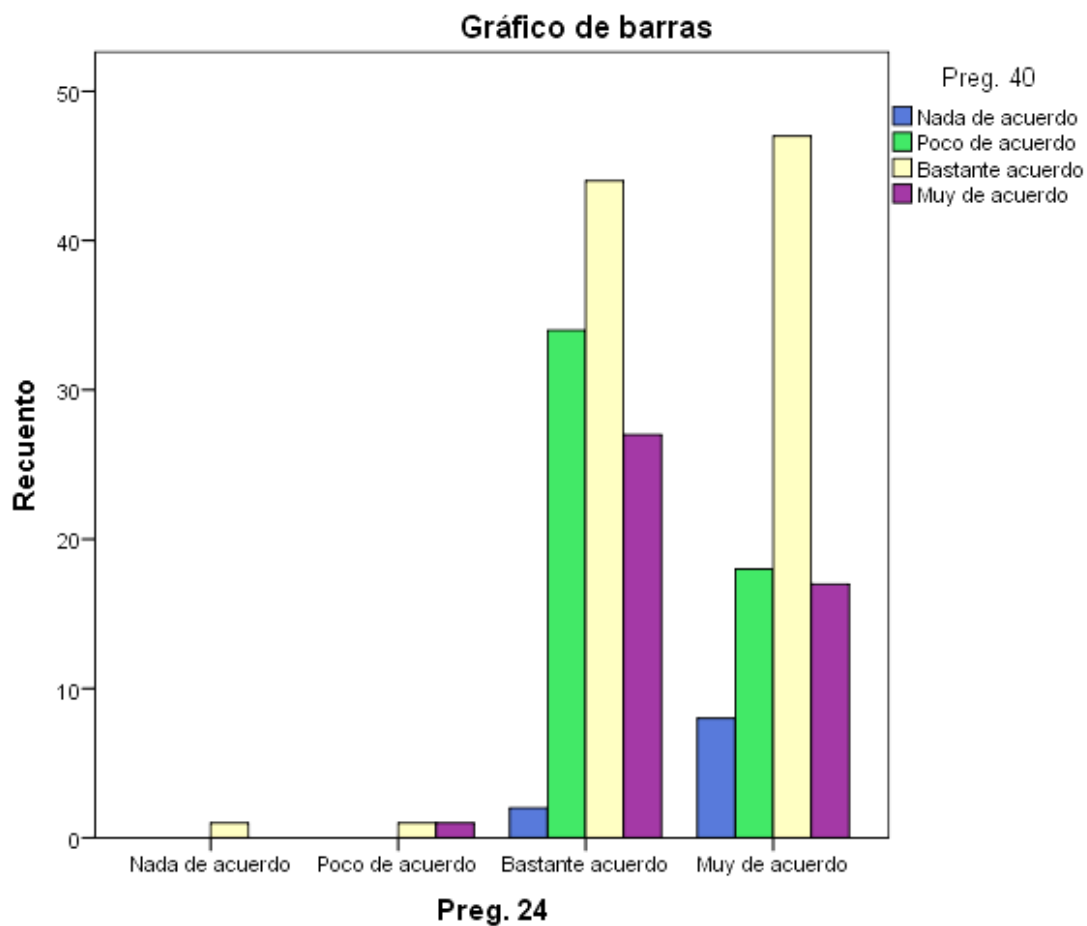


TABLA 39: -PREGUNTA 24 * PREGUNTA 41- TABLA CRUZADA:

			Preg. 41				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 24	Nada de acuerdo	Recuento	0	1	0	0	1
		% dentro de Preg. 24	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.4	.8	-.5	-.2	
	Poco de acuerdo	Recuento	0	1	1	0	2
		% dentro de Preg. 24	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.5	-.4	1.0	-.2	
	Bastante de acuerdo	Recuento	15	65	24	3	107
		% dentro de Preg. 24	14.0%	60.7%	22.4%	2.8%	100.0%
		Residuo corregido	.5	-.5	.3	-.2	
	Muy de acuerdo	Recuento	11	58	18	3	90
		% dentro de Preg. 24	12.2%	64.4%	20.0%	3.3%	100.0%
		Residuo corregido	-.3	.5	-.5	.2	
Total		Recuento	26	125	43	6	200
		% dentro de Preg. 24	13.0%	62.5%	21.5%	3.0%	100.0%

GRAFICO 28: PREGUNTAS 24 Y 41

TABLA 40: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO –PREGUNTAS 24 Y 41-			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2.144	9	.989
Razón de verosimilitud	2.600	9	.978
Asociación lineal por lineal	.008	1	.927
N de casos válidos	20		

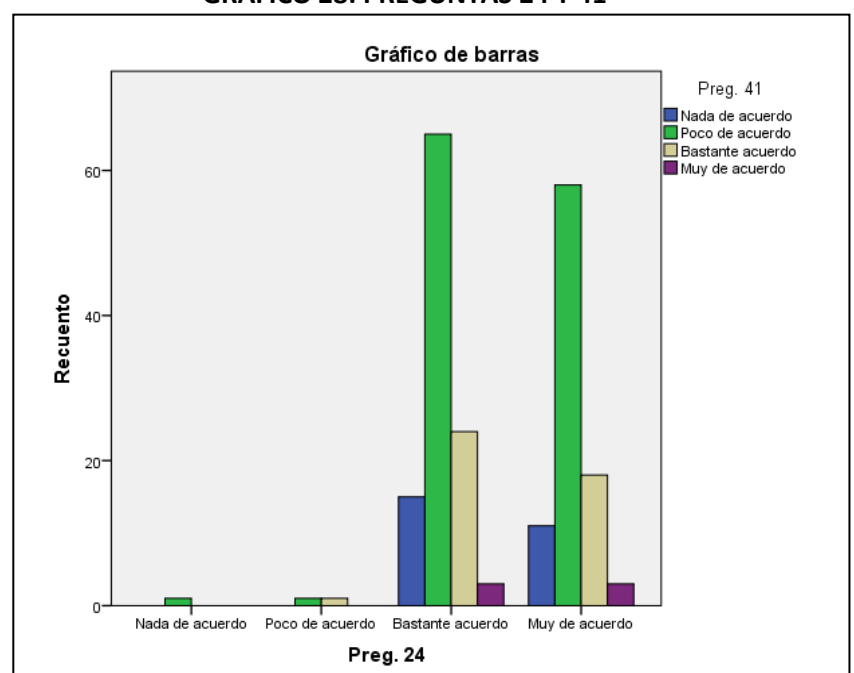
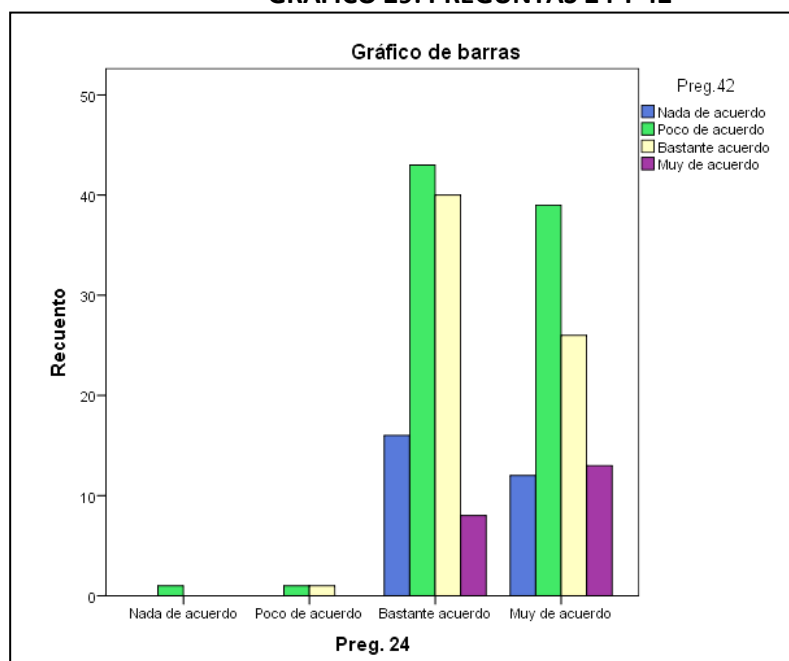


TABLA 41: PREGUNTA 24 * PREGUNTA 42 TABLA CRUZADA:

			Preg.42				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 24	Nada de acuerdo	Recuento	0	1	0	0	1
		% dentro de Preg. 24	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.4	1.2	-.7	-.3	
	Poco de acuerdo	Recuento	0	1	1	0	2
		% dentro de Preg. 24	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.6	.2	.5	-.5	
	Bastante de acuerdo	Recuento	16	43	40	8	107
		% dentro de Preg. 24	15.0%	40.2%	37.4%	7.5%	100.0%
		Residuo corregido	.4	-.6	1.2	-1.5	
	Muy de acuerdo	Recuento	12	39	26	13	90
		% dentro de Preg. 24	13.3%	43.3%	28.9%	14.4%	100.0%
		Residuo corregido	-.2	.3	-1.2	1.6	
Total		Recuento	28	84	67	21	200
		% dentro de Preg. 24	14.0%	42.0%	33.5%	10.5%	100.0%

GRAFICO 29: PREGUNTAS 24 Y 42

TABLA 42: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO -PREGUNTAS 24 Y 42-			
	Valor	g	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5.602	9	.779
Razón de verosimilitud	6.397	9	.700
Asociación lineal por lineal	.401	1	.527
N de casos válidos	200		



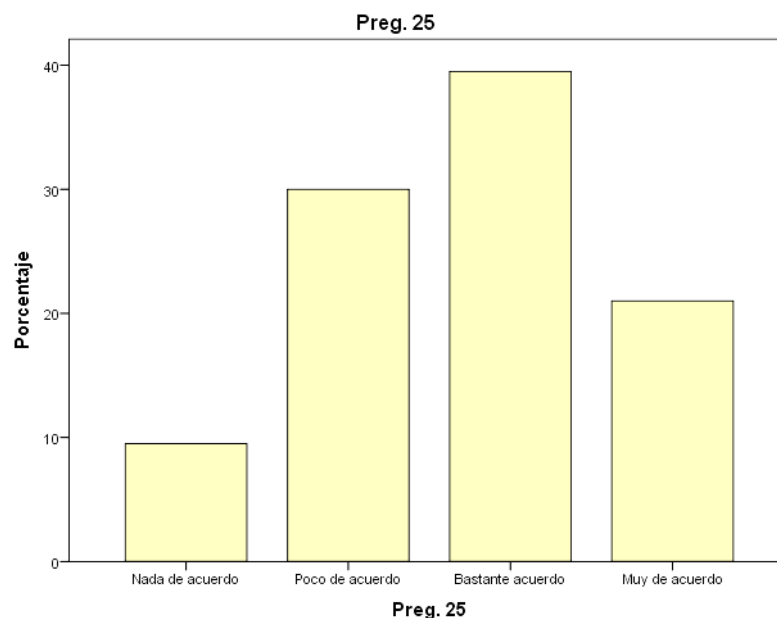
4.1.6. El papel de las familias

La literatura científica señala, a su vez, que para potenciar y fortalecer el rendimiento académico del alumnado, es fundamental contar con la participación de las familias. Reunir a los padres ocasionalmente en un encuentro con formato de tutoría, no parece suficiente. Es necesario potenciar una participación más activa. La investigación en este sentido es muy interesante, pues está ofreciendo alternativas que están aportando grandes beneficios en el rendimiento y motivación del alumnado. Se destacan las comunidades de aprendizaje, donde padres, alumnado y docentes cooperan con único fin, el desarrollo tanto personal como profesional de los alumnos (Martínez, Elboj y Larena, 2012). Los docentes, tal y como puede observarse en la tabla 43 y gráfico 30, le otorgan a esta cuestión la importancia que le corresponde.

TABLA 43: EL PAPEL DE LAS FAMILIAS ES IMPRESCINDIBLE PARA EL BUEN DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE -PREGUNTA 25-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	19	9.5	9.5	9.5
	Poco de acuerdo	60	30.0	30.0	39.5
	Bastante acuerdo	79	39.5	39.5	79.0
	Muy de acuerdo	42	21.0	21.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 30: EL PAPEL DE LAS FAMILIAS ES IMPRESCINDIBLE PARA EL BUEN DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE -PREGUNTA 25-

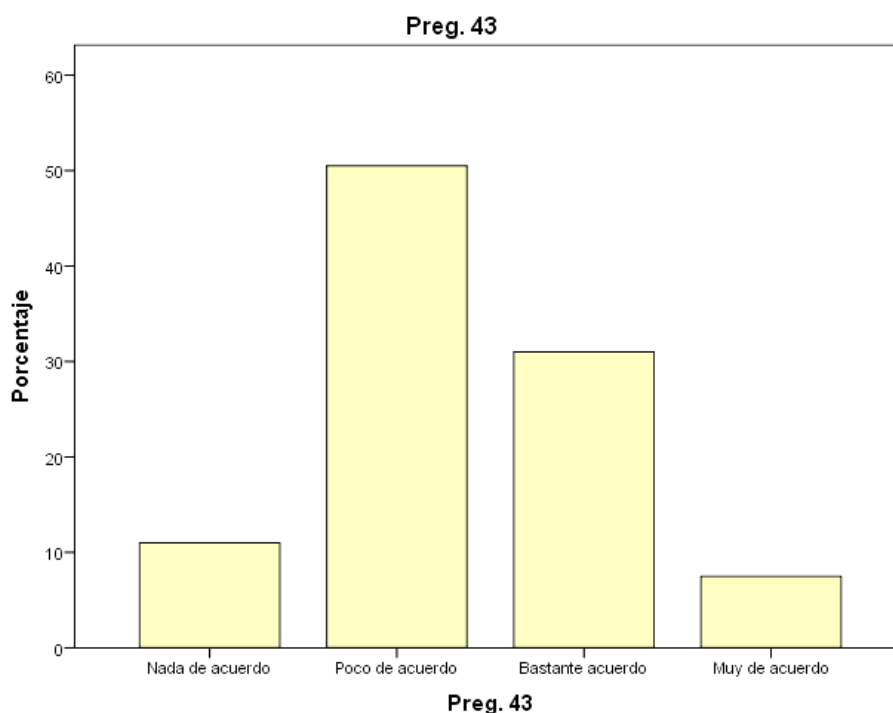


A pesar de que el profesorado reconoce esta importancia (60,5%), un análisis más exhaustivo de otras variables nos lleva a pensar que su práctica docente no está desarrollándose en consonancia. El 61.5% del profesorado afirma no conocer el concepto de comunidad de aprendizaje, ni tampoco favorecerlo en su práctica educativa. Una vez más, se muestra como la teoría más simple está interiorizada, pero al ahondar y profundizar en ciertas cuestiones de calado más práctico, se evidencian carencias importantes que es necesario conocer y tener en cuenta. Instaurar este concepto en un centro escolar es una tarea ardua y que no depende de un único docente. Por ello, no tiene sentido exigírselo de manera individual. Sin embargo, conocer lo que significa y procurar favorecer un entorno que tienda a ello, sí que está en sus manos y, ciertamente, deberían estar al tanto.

TABLA 44: CONOZCO EL CONCEPTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y FAVOREZCO UN ENTORNO EDUCATIVO QUE TIENDA A ELLO PREGUNTA 43

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	22	11.0	11.0	11.0
	Poco de acuerdo	101	50.5	50.5	61.5
	Bastante acuerdo	62	31.0	31.0	92.5
	Muy de acuerdo	15	7.5	7.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 31: CONOZCO EL CONCEPTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y FAVOREZCO UN ENTORNO EDUCATIVO QUE TIENDA A ELLO PREGUNTA 43

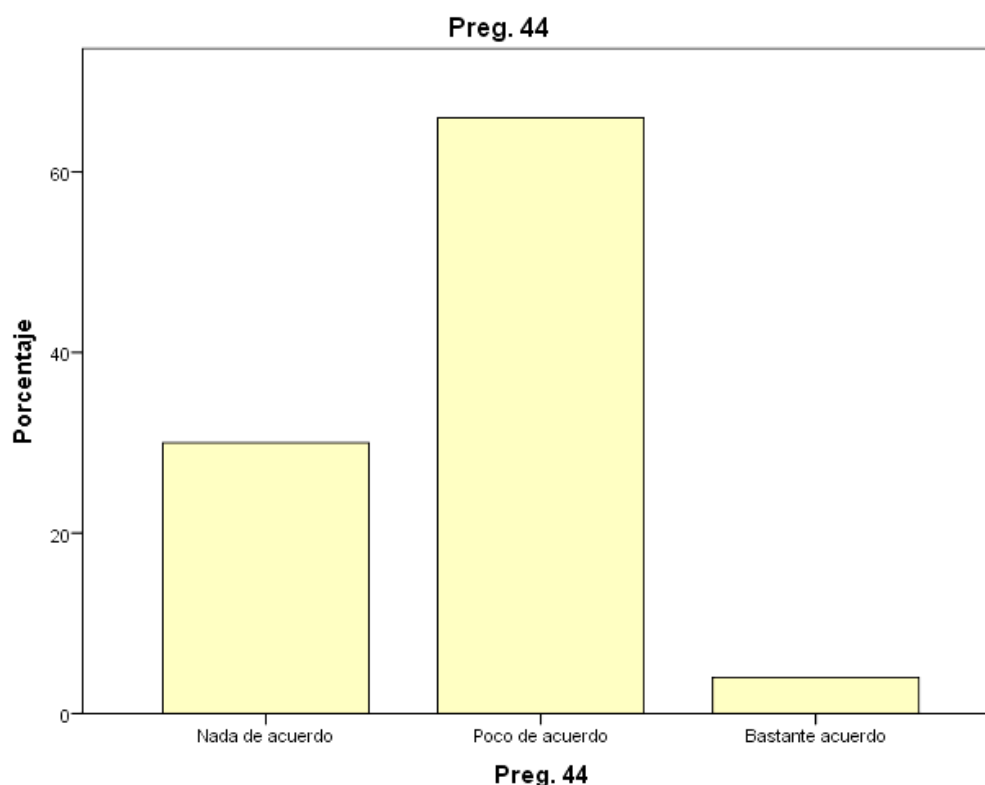


Para comprobar si realmente se está favoreciendo una participación significativa de las familias, no solo se ha preguntado por las comunidades de aprendizaje, pues puede que no se conozca el concepto pero sí se esté favoreciendo dicha práctica de manera intuitiva. Así pues, se ha pretendido descubrir el grado de implicación de las familias en el ámbito educativo a través de la pregunta 44, donde el 96% del profesorado ha reconocido no animar a las familias a que aporten ideas y participen en los aprendizajes y trabajos que se desarrollan en el aula. Es decir, la implicación de las familias sigue limitándose a los encuentros periódicos que se establecen cada cierto tiempo, en un formato de tutoría y donde, visiblemente, se les informa sobre el rendimiento, actitud y trabajo del estudiante en cuestión.

TABLA 45: SUELO ANIMAR A LAS FAMILIAS A QUE APORTEN IDEAS Y PARTICIPEN EN ALGUNOS CONTENIDOS Y TRABAJOS EN EL AULA PREGUNTA 44

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	60	30.0	30.0	30.0
	Poco de acuerdo	132	66.0	66.0	96.0
	Bastante acuerdo	8	4.0	4.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 32: SUELO ANIMAR A LAS FAMILIAS A QUE APORTEN IDEAS Y PARTICIPEN EN ALGUNOS CONTENIDOS Y TRABAJOS EN EL AULA PREGUNTA 44



Una vez más, se hace evidente la existencia de una diferencia significativa entre la parte más conceptual y el proceder de este colectivo. Vuelven a encontrarse contradicciones que merece la pena resaltar. En el enunciado 25, el profesorado asume que las familias juegan un papel decisivo, así como la necesidad de hacerles partícipes y permitir una mayor colaboración que supere los encuentros periódicos con formato de tutoría. Sin embargo, los enunciados 43 y 44 que, ciertamente, hacen referencia a la propia práctica educativa, revelan con claridad que no se está procurando ni potenciando esta implicación o colaboración de las familias. A continuación, se muestran las tablas y gráficos que, tras el análisis estadístico, manifiestan la significatividad de dichas diferencias.

TABLA 46: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS –PREGUNTAS 25, 43 Y 44-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 25 * Preg. 43	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
Preg. 25 * Preg. 44	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

TABLA 47: PREGUNTA 25 * PREGUNTA 43. TABLA CRUZADA:

			Preg. 43				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 25	Nada de acuerdo	Recuento	0	10	9	0	19
		% Preg. 25	0.0%	52.6%	47.4%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-1.6	.2	1.6	-1.3	
	Poco de acuerdo	Recuento	9	30	16	5	60
		% Preg. 25	15.0%	50.0%	26.7%	8.3%	100.0%
		Residuo corregido	1.2	-.1	-.9	.3	
	Bastante de acuerdo	Recuento	6	42	25	6	79
		% Preg. 25	7.6%	53.2%	31.6%	7.6%	100.0%
		Residuo corregido	-1.2	.6	.2	.0	
	Muy de acuerdo	Recuento	7	19	12	4	42
		% Preg. 25	16.7%	45.2%	28.6%	9.5%	100.0%
		Residuo corregido	1.3	-.8	-.4	.6	
Total		Recuento	22	101	62	15	200
		% Preg. 25	11.0%	50.5%	31.0%	7.5%	100.0%

TABLA 48: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PREGUNTAS 25 Y 43

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9.190	9	.420
Razón de verosimilitud	12.324	9	.196
Asociación lineal por lineal	.059	1	.808
N de casos válidos	200		

GRÁFICO 33: PREGUNTAS 25 Y 43

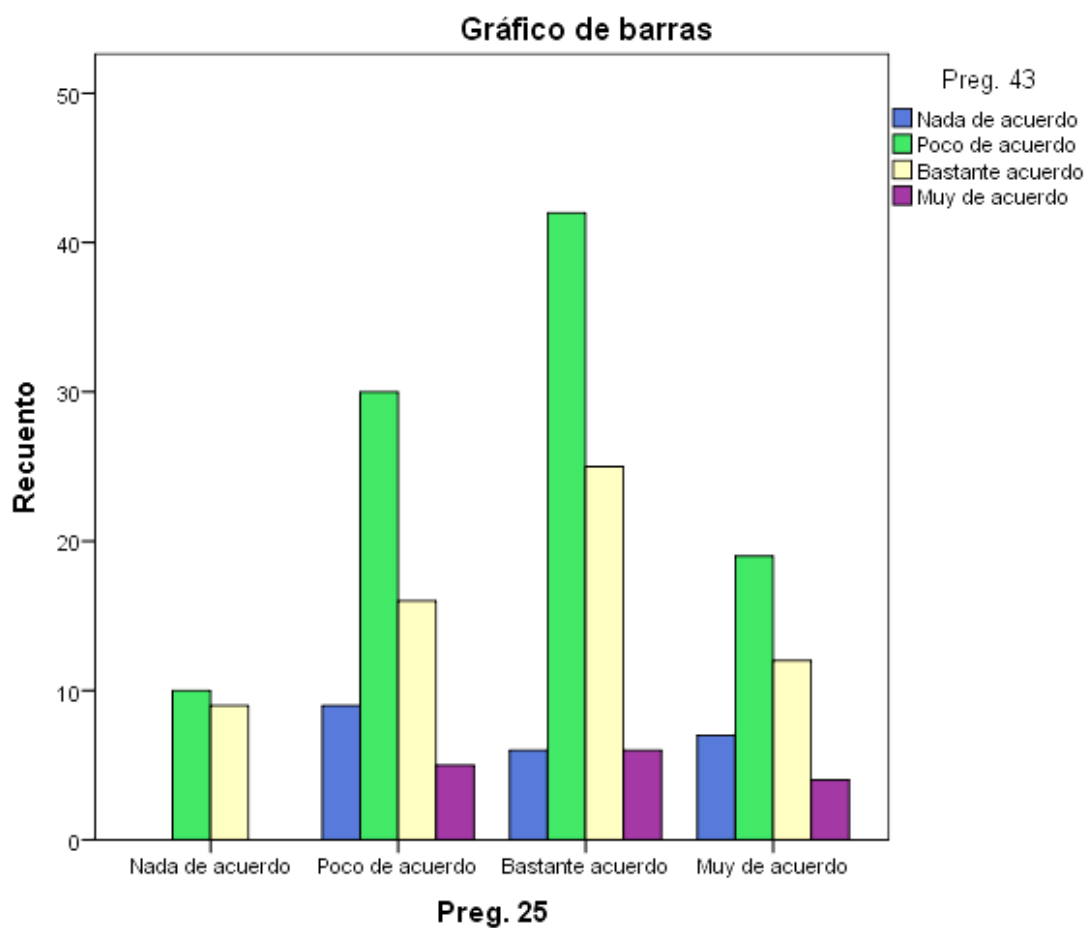
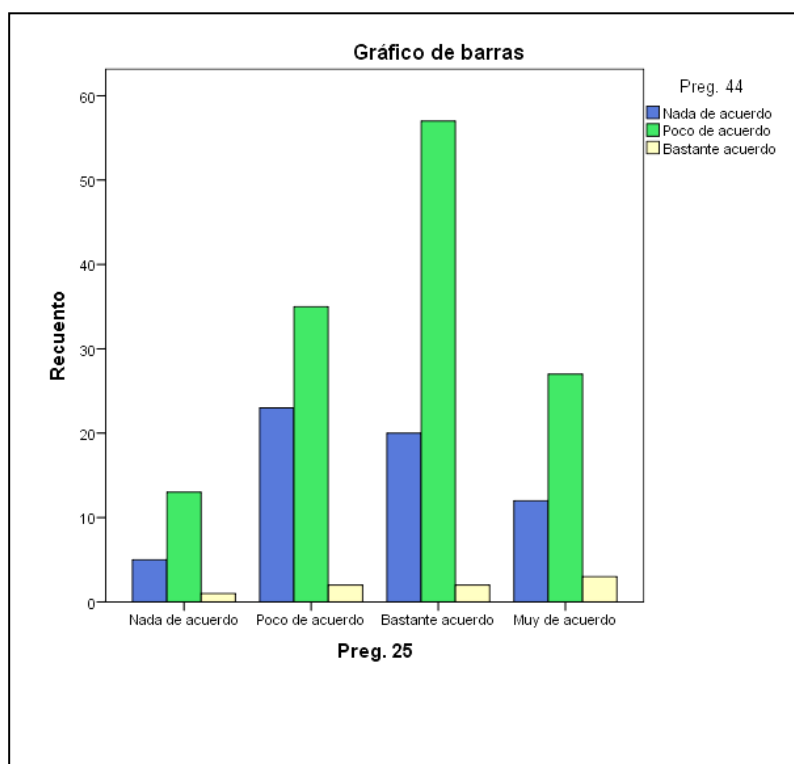


TABLA 49: PREGUNTA 25 * PREGUNTA 44. TABLA CRUZADA:

			Preg. 44			Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	
Preg. 25	Nada de acuerdo	Recuento	5	13	1	19
		% dentro de Preg. 25	26.3%	68.4%	5.3%	100.0%
		Residuo corregido	-.4	.2	.3	
	Poco de acuerdo	Recuento	23	35	2	60
		% dentro de Preg. 25	38.3%	58.3%	3.3%	100.0%
		Residuo corregido	1.7	-1.5	-.3	
	Bastante acuerdo	Recuento	20	57	2	79
		% dentro de Preg. 25	25.3%	72.2%	2.5%	100.0%
		Residuo corregido	-1.2	1.5	-.9	
	Muy de acuerdo	Recuento	12	27	3	42
		% dentro de Preg. 25	28.6%	64.3%	7.1%	100.0%
		Residuo corregido	-.2	-.3	1.2	
Total		Recuento	60	132	8	200
		% dentro de Preg. 25	30.0%	66.0%	4.0%	100.0%

GRAFICO 34: PREGUNTAS 25 Y 44

TABLA 50: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO -PREGUNTAS 25 Y 44-			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4.709	6	.582
Razón de verosimilitud	4.505	6	.609
Asociación lineal por lineal	.666	1	.414
N de casos válidos	200		

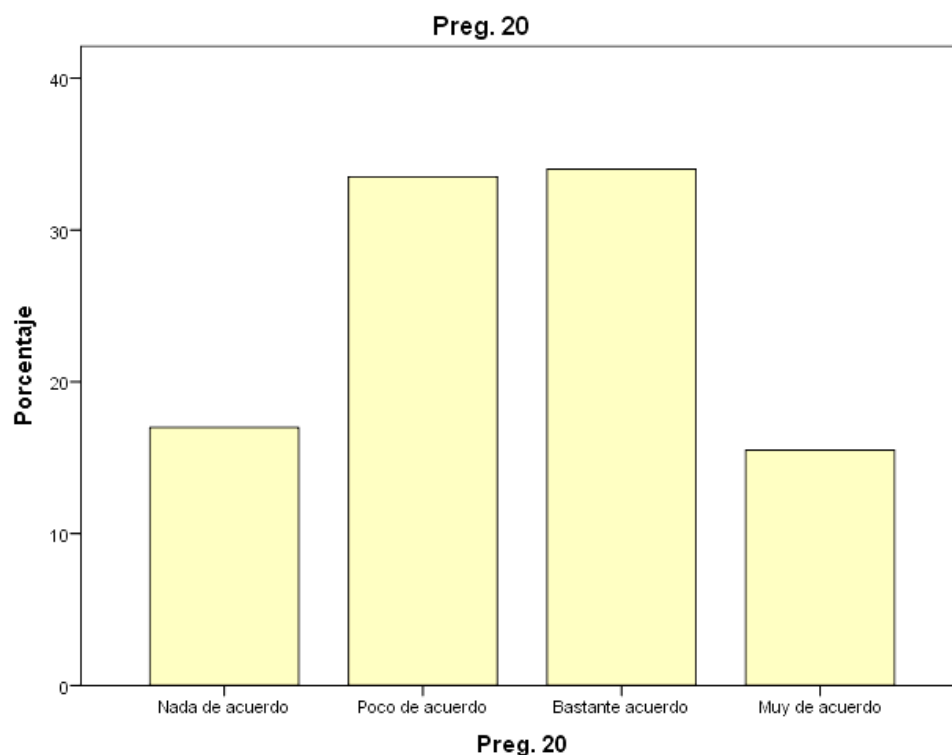


4.1.7. Las ventajas de una amplia formación en psicología

La literatura científica manifiesta también la importancia de una amplia formación en psicología para el buen ejercicio de la función educativa. La realidad es que el 50% del profesorado ha considerado haberla recibido. El dato que se obtiene en este enunciado, como puede comprobarse, no es tan contundente como los obtenidos anteriormente. En esta cuestión, ya se comienza a percibir una posición ciertamente más crítica incluso en la primera pregunta que, visiblemente, no incide directamente en cuestiones de carácter práctico.

TABLA 51: SE OFRECE UNA AMPLIA FORMACIÓN SOBRE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, ASÍ COMO PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y MOTIVACIONAL DEL ALUMNO -PREGUNTA 20-					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	34	17.0	17.0	17.0
	Poco de acuerdo	67	33.5	33.5	50.5
	Bastante acuerdo	68	34.0	34.0	84.5
	Muy de acuerdo	31	15.5	15.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 35: SE OFRECE UNA AMPLIA FORMACIÓN SOBRE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, ASÍ COMO PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y MOTIVACIONAL DEL ALUMNO -PREGUNTA 20-

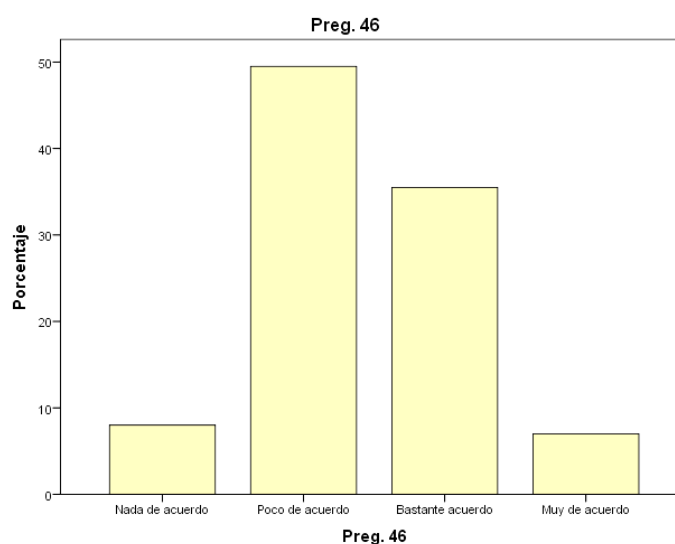


Teniendo en cuenta dichos datos, parece razonable esperar resultados aún más claros a la hora de profundizar en la propia práctica escolar. Ciertamente, han sido más significativos y axiomáticos. Se les ha preguntado por aspectos más concretos y específicos en materia psicológica y, pese a ser cuestiones ciertamente elementales, se ha constatado el desconocimiento y la inexistencia de procesos que lleven a la práctica dichas cuestiones. Casi el 80% del profesorado manifiesta no trabajar los vínculos de apego, no potenciar la asertividad, no favorecer el control y la tolerancia a la frustración, no fortalecer la memoria ni realizar ejercicios que potencien la atención. Es cierto que el profesorado de Educación Primaria, no tiene por qué ser un terapeuta especializado. Sin embargo, parece imprescindible que tenga un amplio conocimiento acerca del tema que nos ocupa, al menos en las cuestiones más básicas, pues son ellos quienes están en contacto directo con el alumnado.

TABLA 52: SUELO TRABAJAR LOS VÍNCULOS DE APEGO CON EL ALUMNADO, CÓMO POTENCIAR LA ASERTIVIDAD, CONTROLAR SU TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y FORTALECER SU MEMORIA Y ATENCIÓN -PREGUNTA 46-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	56	28.0	28.0	28.0
	Poco de acuerdo	99	49.5	49.5	49.5
	Bastante acuerdo	31	15.5	15.5	15.5
	Muy de acuerdo	14	7.0	7.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 36: SUELO TRABAJAR LOS VÍNCULOS DE APEGO CON EL ALUMNADO, CÓMO POTENCIAR LA ASERTIVIDAD, CONTROLAR SU TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y FORTALECER SU MEMORIA Y ATENCIÓN -PREGUNTA 46-



A pesar de no haber obtenido un dato especialmente contundente en la primera pregunta más conceptual, al cruzarla con la de carácter más práctico, el análisis estadístico muestra una clara significación entre las mismas. La mitad de los participantes ha considerada haber recibido una formación completa y suficiente en este sentido y, al mismo tiempo, el 80% reconoce no desarrollar una práctica docente que lo demuestre.

TABLA 53: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS –PREGUNTAS 20 Y 46-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 20 * Preg. 46	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

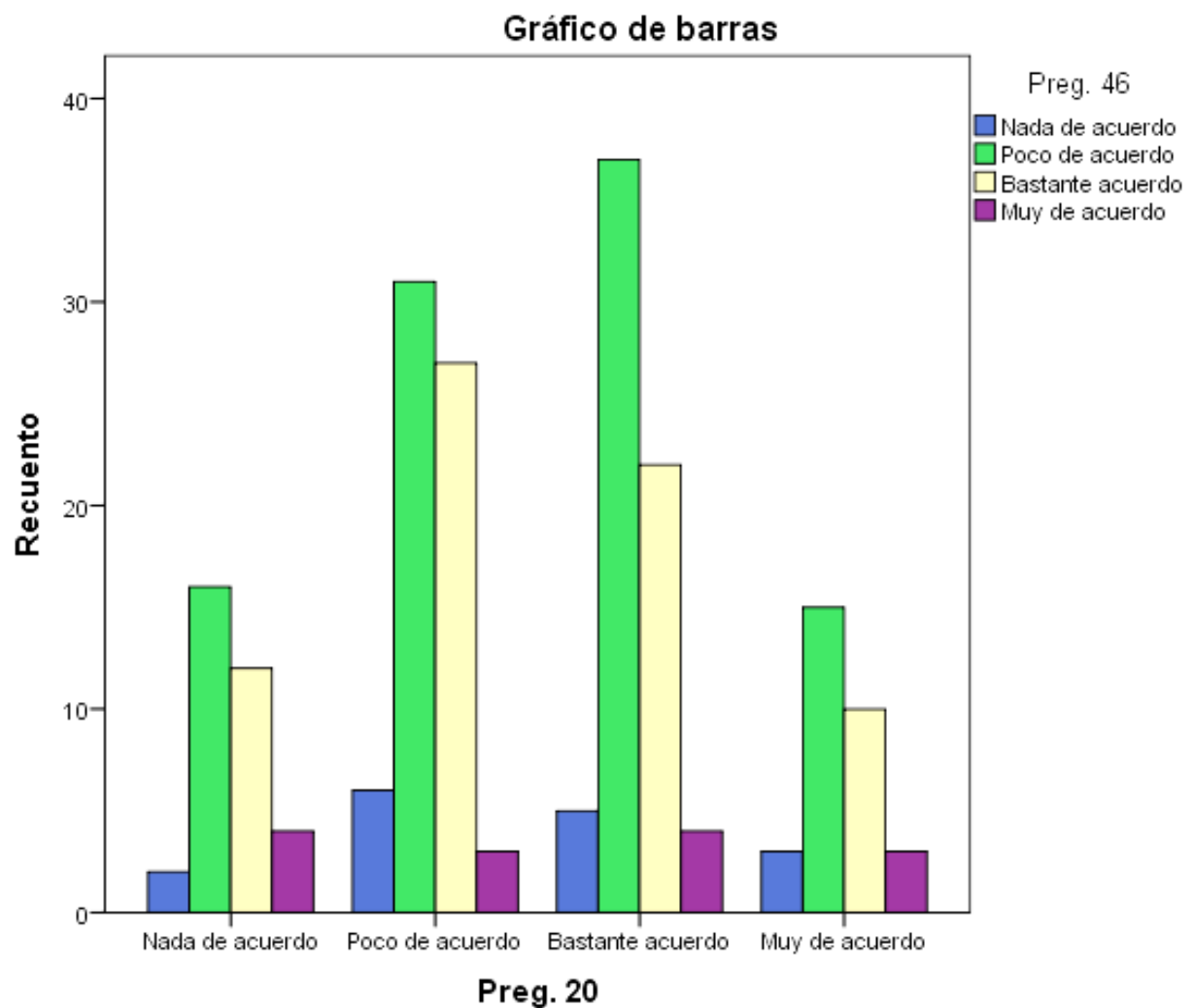
TABLA 54: PREGUNTA. 20*PREGUNTA. 46 - TABULACIÓN CRUZADA:

			Preg. 46				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 20	Nada de acuerdo	Recuento	2	16	12	4	34
		% dentro de Preg. 20	5.9%	47.1%	35.3%	11.8%	100.0 %
		Residuo corregido	-.5	-.3	.0	1.2	
	Poco de acuerdo	Recuento	6	31	27	3	67
		% dentro de Preg. 20	9.0%	46.3%	40.3%	4.5%	100.0 %
		Residuo corregido	.4	-.6	1.0	-1.0	
	Bastante acuerdo	Recuento	5	37	22	4	68
		% dentro de Preg. 20	7.4%	54.4%	32.4%	5.9%	100.0 %
		Residuo corregido	-.2	1.0	-.7	-.4	
	Muy de acuerdo	Recuento	3	15	10	3	31
		% dentro de Preg. 20	9.7%	48.4%	32.3%	9.7%	100.0 %
		Residuo corregido	.4	-.1	-.4	.6	
Total		Recuento	16	99	71	14	200
		% dentro de Preg. 20	8.0%	49.5%	35.5%	7.0%	100.0 %

TABLA 55: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO –PREGUNTAS 20 Y 46-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3.800	9	.924
Razón de verosimilitud	3.668	9	.932
Asociación lineal por lineal	.477	1	.490
N de casos válidos	200		

GRAFICO 37: PREGUNTAS 20 Y 46



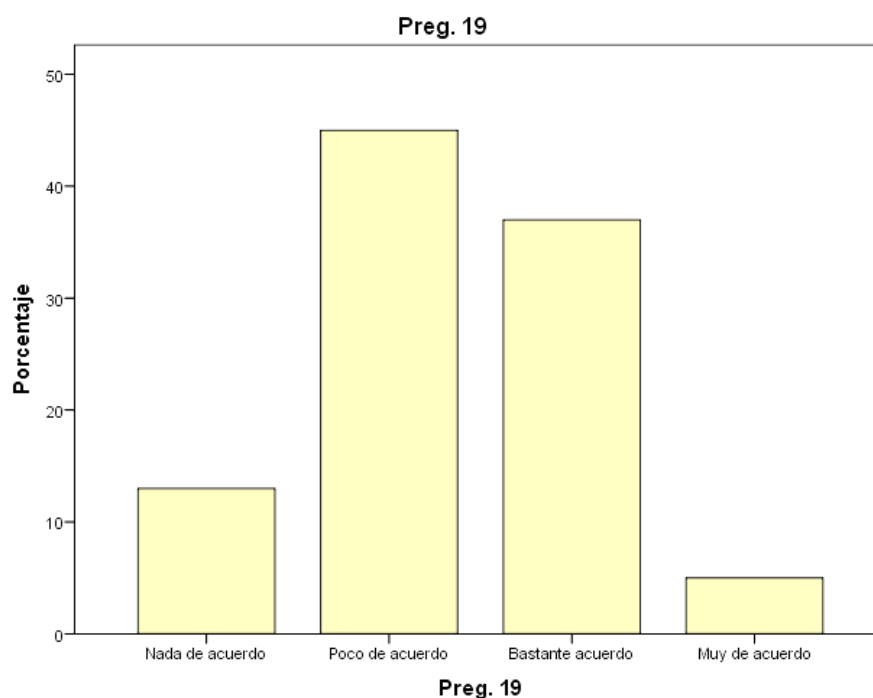
4.1.8. La importancia de la Neurodidáctica

Como ya se ha señalado anteriormente, también la neurociencia ocupa actualmente un papel esencial en la educación y, por lo tanto, en la pedagogía científica. Se han descubierto ciertas prácticas para poder influir de manera positiva en el cerebro del niño y, a su vez, como potenciar su rendimiento académico. Se entiende, por consiguiente, que el profesorado debe formarse en este sentido. En efecto, el colectivo docente debe estar preparado para responder a estas demandas con éxito, rigor y coherencia. No obstante, casi el 60% del profesorado ha considerado no haber recibido una formación adecuada para tal fin.

TABLA 56: LA FORMACIÓN INICIAL PROCURA UN CONOCIMIENTO AMPLIO SOBRE EL DESARROLLO CEREBRAL DEL ALUMNADO Y LAS POSIBILIDADES PARA INFLUIR POSITIVAMENTE EN SU MADURACIÓN –PREGUNTA 19-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	26	13.0	13.0	13.0
	Poco de acuerdo	90	45.0	45.0	58.0
	Bastante acuerdo	74	37.0	37.0	95.0
	Muy de acuerdo	10	5.0	5.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 38: LA FORMACIÓN INICIAL PROCURA UN CONOCIMIENTO AMPLIO SOBRE EL DESARROLLO CEREBRAL DEL ALUMNADO Y LAS POSIBILIDADES PARA INFLUIR POSITIVAMENTE EN SU MADURACIÓN –PREGUNTA 19-

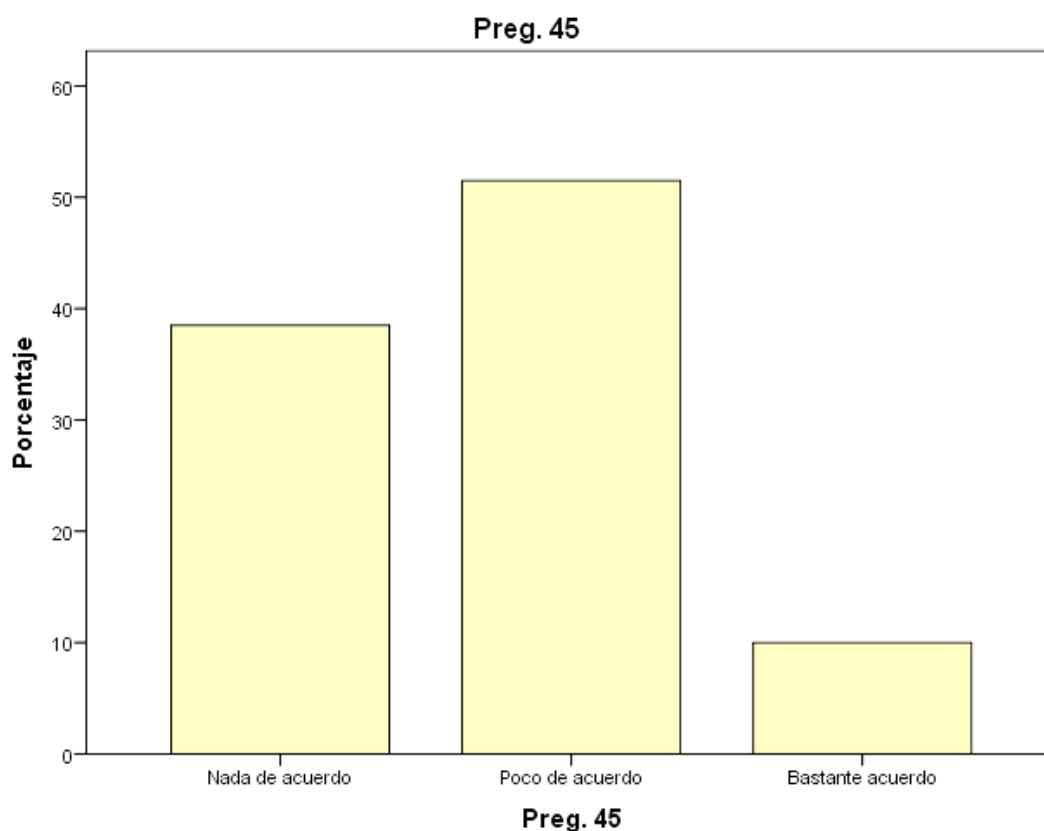


Tal y como se esperaba, en la pregunta de comprobación, el porcentaje ha sido todavía más representativo. El 90% del profesorado ha respondido no conocer ni siquiera el concepto de sinapsis y su implicación tan esencial en el proceso de enseñanza, lo cual parece llamativo, pues es algo esencial a la hora de potenciar el desarrollo cerebral e intelectual del alumnado.

TABLA 57: CONOZCO EL CONCEPTO DE SINAPSIS Y SU IMPLICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO CEREBRAL E INTELECTUAL DEL ALUMNO
PREGUNTA 45

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	77	38.5	38.5	38.5
	Poco de acuerdo	103	51.5	51.5	90.0
	Bastante acuerdo	20	10.0	10.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 39: CONOZCO EL CONCEPTO DE SINAPSIS Y SU IMPLICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO CEREBRAL E INTELECTUAL DEL ALUMNO
PREGUNTA 45



Las tablas y gráficos siguientes, reflejan la significación de estas interrelaciones. Por un lado, lo que el profesorado piensa acerca de su formación inicial y, por el otro, la propia realidad escolar y su práctica educativa. Todo ello, en relación a la neuroeducación o neurociencia aplicada al campo educativo.

TABLA 58: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS -PREGUNTAS 19 Y 45-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 19 * Preg. 45	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

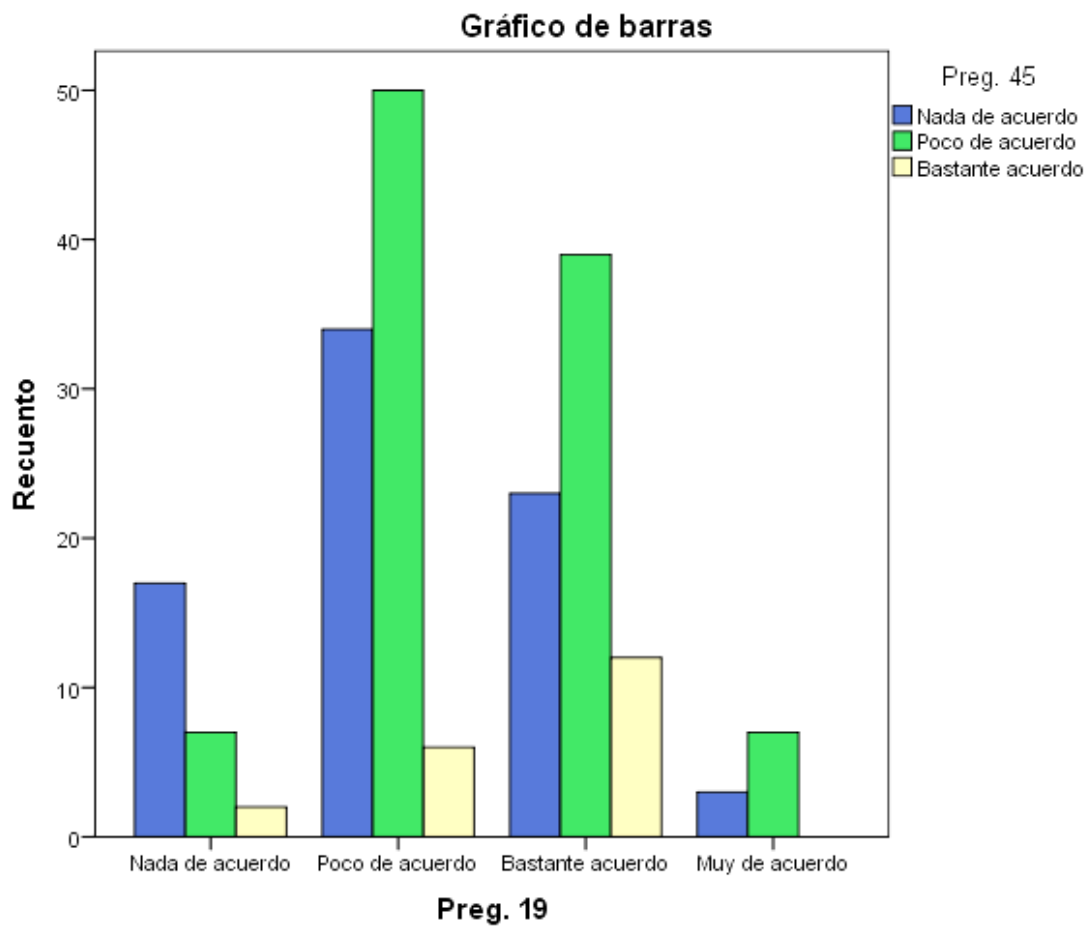
TABLA 59: PREG. 19*PREG. 45 TABULACIÓN CRUZADA

			Preg. 45			Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	
Preg. 19	Nada de acuerdo	Recuento	17	7	2	26
		% dentro de Preg. 19	65.4%	26.9%	7.7%	100.0%
		Residuo corregido	3.0	-2.7	-.4	
	Poco de acuerdo	Recuento	34	50	6	90
		% dentro de Preg. 19	37.8%	55.6%	6.7%	100.0%
		Residuo corregido	-.2	1.0	-1.4	
	Bastante acuerdo	Recuento	23	39	12	74
		% dentro de Preg. 19	31.1%	52.7%	16.2%	100.0%
		Residuo corregido	-1.7	.3	2.2	
	Muy de acuerdo	Recuento	3	7	0	10
		% dentro de Preg. 19	30.0%	70.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.6	1.2	-1.1	
Total		Recuento	77	103	20	200
		% dentro de Preg. 19	38.5%	51.5%	10.0%	100.0%

TABLA 60: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO –PREGUNTAS 19 Y 45-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	15.159	6	.019
Razón de verosimilitud	15.661	6	.016
Asociación lineal por lineal	6.369	1	.012
N de casos válidos	200		

GRAFICO 40: PREGUNTAS 19 Y 45



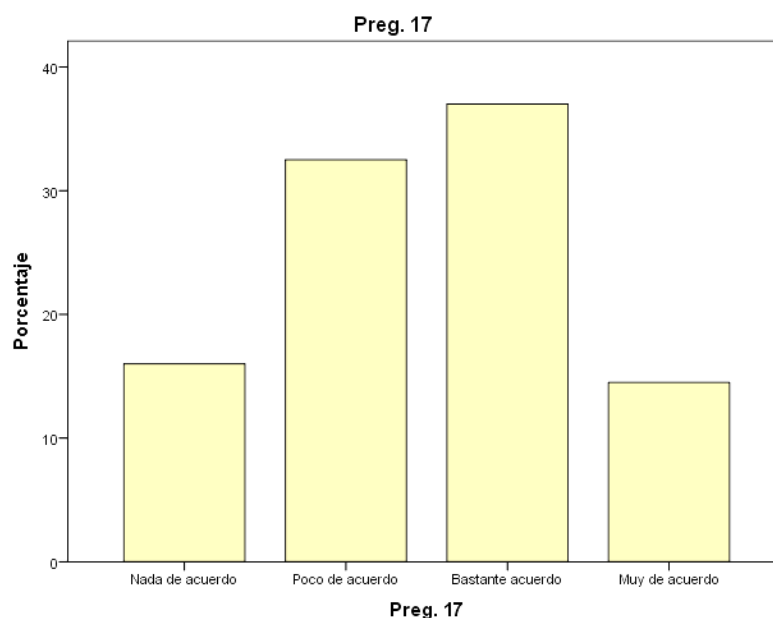
4.1.9. El proceso de evaluación

A continuación destacamos datos significativos sobre la consideración y el lugar de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que, en efecto, ha de ser rigurosamente justa y coherente con los objetivos de la materia en cuestión. Es necesario destacar su relevancia dentro del proceso educativo (Bolívar, 2010). En la etapa de Educación Primaria, de hecho, debería impulsarse con mayor fuerza la evaluación continua y, para ello, es necesario poseer herramientas que lo hagan posible. Realizar un examen cada cierto tiempo, no es una evaluación apropiada a lo que se está demandando. Lo cierto es que casi el 50% del profesorado ha terminado su formación inicial considerando que, efectivamente, no se le han procurado las herramientas necesarias para desarrollar este tipo de procesos evaluativos en el desarrollo de su profesión.

TABLA 61: PROPORCIONA UNA PREPARACIÓN COMPLETA, SÓLIDA Y RIGUROSA SOBRE MÉTODOS, SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS -PREGUNTA 17-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	32	16.0	16.0	16.0
	Poco de acuerdo	65	32.5	32.5	48.5
	Bastante acuerdo	74	37.0	37.0	85.5
	Muy de acuerdo	29	14.5	14.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 41: PROPORCIONA UNA PREPARACIÓN COMPLETA, SÓLIDA Y RIGUROSA SOBRE MÉTODOS, SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS -PREGUNTA 17-



En la revisión bibliográfica, se han señalado también ciertos elementos que facilitan algunas de las claves para comprender este mundo en constante transformación. Nos encontramos ante una aceleración que no solo plantea nuevos retos y desafíos, sino que exige aprender de manera continua y veloz. La escuela, por lo tanto, debe preparar a los estudiantes para un futuro imprevisible donde el progreso y los avances tecnológicos no pueden advertirse (Úbeda, 2018). Es importante esclarecer y delimitar las distintas dimensiones educativas que, verdaderamente, definen y engloban una enseñanza de calidad. Una vez delimitadas, deben regenerarse los programas de formación docente, dotándoles de herramientas para llevar a cabo los retos señalados en las distintas dimensiones.

Se trata, sencillamente, de simplificar un modelo de actuación que sea sólido, consistente y esté proyectado hacia el futuro. En este proceso de replanteamiento y redefinición, es fundamental ofrecer una visión clara e inequívoca de las exigencias del mundo actual. Deben comenzarse a fijar metas y establecerse prioridades. El reto educativo, en este sentido, podría entenderse a partir de tres paradigmas o dimensiones que, claramente, recogen y tienen en cuenta los 17 objetivos planteados en la “Agenda 2030” para un desarrollo más sostenible. La unión de estas tres dimensiones, en definitiva, conformaría una verdadera educación de calidad (Cloud, 2014, p. 139).

- **La dimensión social:** Orientada al logro de una equidad y una igualdad de oportunidades que, claramente, son indispensables en cualquier sociedad.
- **La dimensión intelectual o profesional:** Enfocada al desarrollo de las competencias clave que, ciertamente, van a precisarse actualmente para desarrollarse con garantías de éxito.
- **La dimensión ética:** Centrada en potenciar una responsabilidad cívica y una justicia social que, visiblemente, favorezcan un desarrollo más sostenible.

A continuación, se analizan dichas dimensiones procurando un tipo de información que, como ya se ha indicado, ha de evidenciar si los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria están respondiendo, con rigor y coherencia, a los objetivos que plantea cada una de estas dimensiones.

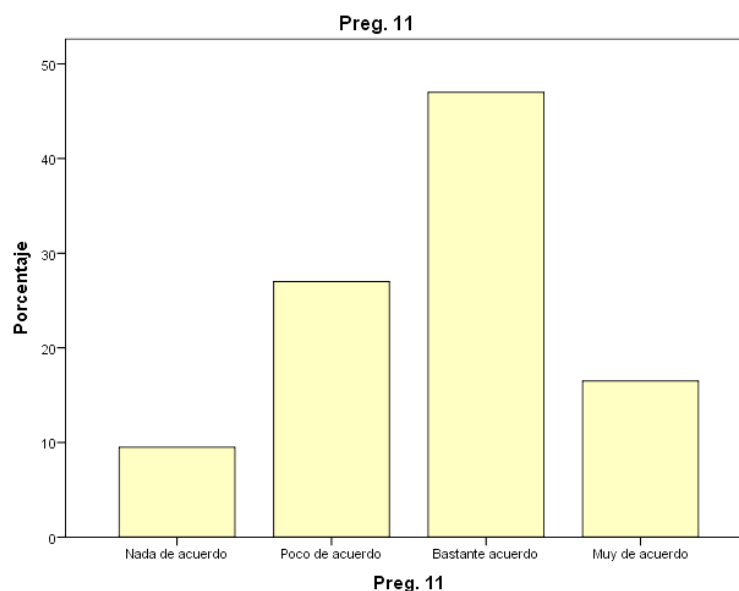
4.1.10. La dimensión social

Se trata de conseguir que el origen social de los estudiantes y su entorno familiar, no influyan ni determinen sus resultados académicos. La realidad es que el contexto socioeconómico y cultural de las familias, es uno de los principales factores que desencadenan situaciones de fracaso escolar. Por ello, la escuela debe asumir la responsabilidad de compensar dichas carencias y lograr que estas no obstaculicen el rendimiento académico de ningún estudiante. La teoría parecen tenerla clara, pues como se ha visto al inicio, el profesorado asume sin dificultad la responsabilidad que le corresponde en este sentido. Ante esta cuestión, el 63.5% del profesorado ha considerado que su formación inicial le ha procurado las herramientas necesarias para lograr esta igualdad de oportunidades en el aula.

TABLA 62: LA FORMACIÓN INICIAL SIENTA LAS BASES Y PROPORCIONA TÉCNICAS CONCRETAS PARA LOGRAR UNA VERDADERA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL AULA -PREGUNTA 11-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	19	9.5	9.5	9.5
	Poco de acuerdo	54	27.0	27.0	36.5
	Bastante acuerdo	94	47.0	47.0	83.5
	Muy de acuerdo	33	16.5	16.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 42: LA FORMACIÓN INICIAL SIENTA LAS BASES Y PROPORCIONA TÉCNICAS CONCRETAS PARA LOGRAR UNA VERDADERA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL AULA - PREGUNTA 11-

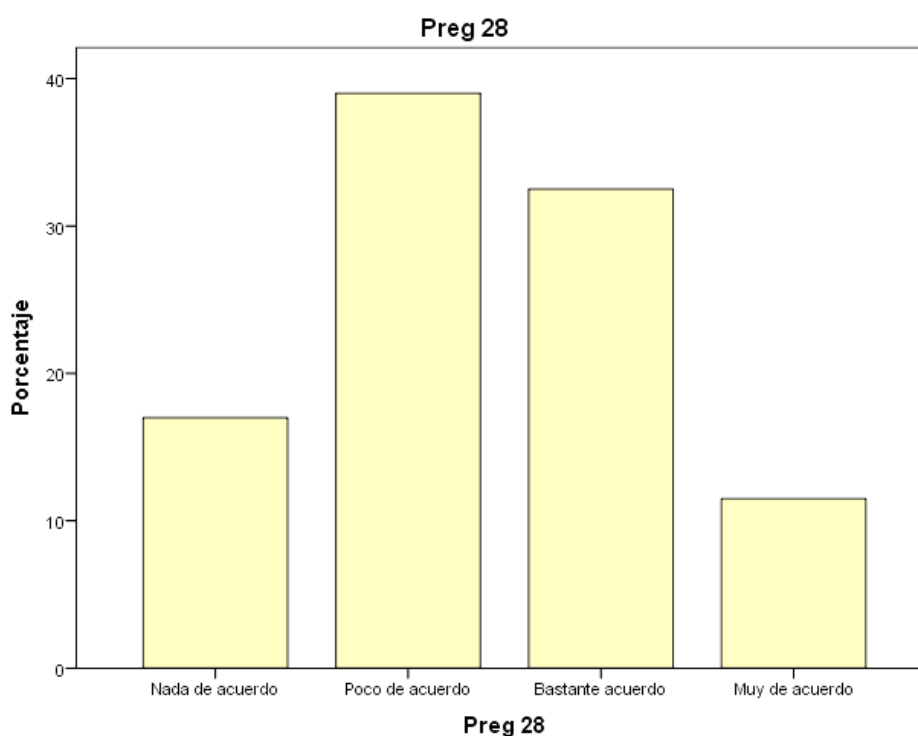


Sin embargo, un análisis más exhaustivo de otras variables, nos lleva a pensar que su formación en este ámbito no ha sido suficiente. La literatura científica, por ejemplo, refleja que ha de favorecerse un modelo tutorial personalizado, capaz de ajustarse a las necesidades de cada estudiante. No se trata únicamente de saber que una atención individualizada siempre es más enriquecedora. Esto va mucho más allá. La formación inicial debe procurar los conocimientos necesarios para desarrollar esta práctica y toda la estructura y características que ello conlleva. No obstante, casi un 60% del profesorado ha afirmado no conocer el concepto de modelo tutorial personalizado. Tampoco consideran haber sido formados para desarrollarlo en el aula y cumplir con la estructura y características que ello requiere.

TABLA 63: CONOZCO Y HE SIDO FORMADO PARA LLEVAR A CABO LA ORGANIZACIÓN DE UN MODELO TUTORIAL PERSONALIZADO -PREGUNTA 28-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	34	17.0	17.0	17.0
	Poco de acuerdo	78	39.0	39.0	56.0
	Bastante acuerdo	65	32.5	32.5	88.5
	Muy de acuerdo	23	11.5	11.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 43: CONOZCO Y HE SIDO FORMADO PARA LLEVAR A CABO LA ORGANIZACIÓN DE UN MODELO TUTORIAL PERSONALIZADO PREGUNTA 28



En las tablas 66 y 67, así como en el gráfico 46, se refleja la significación que, tras el análisis estadístico, se ha podido destacar al cruzar las preguntas 28 y 11. Es decir, la comparación entre su percepción sobre la formación inicial en este sentido y las herramientas de las que realmente disponen.

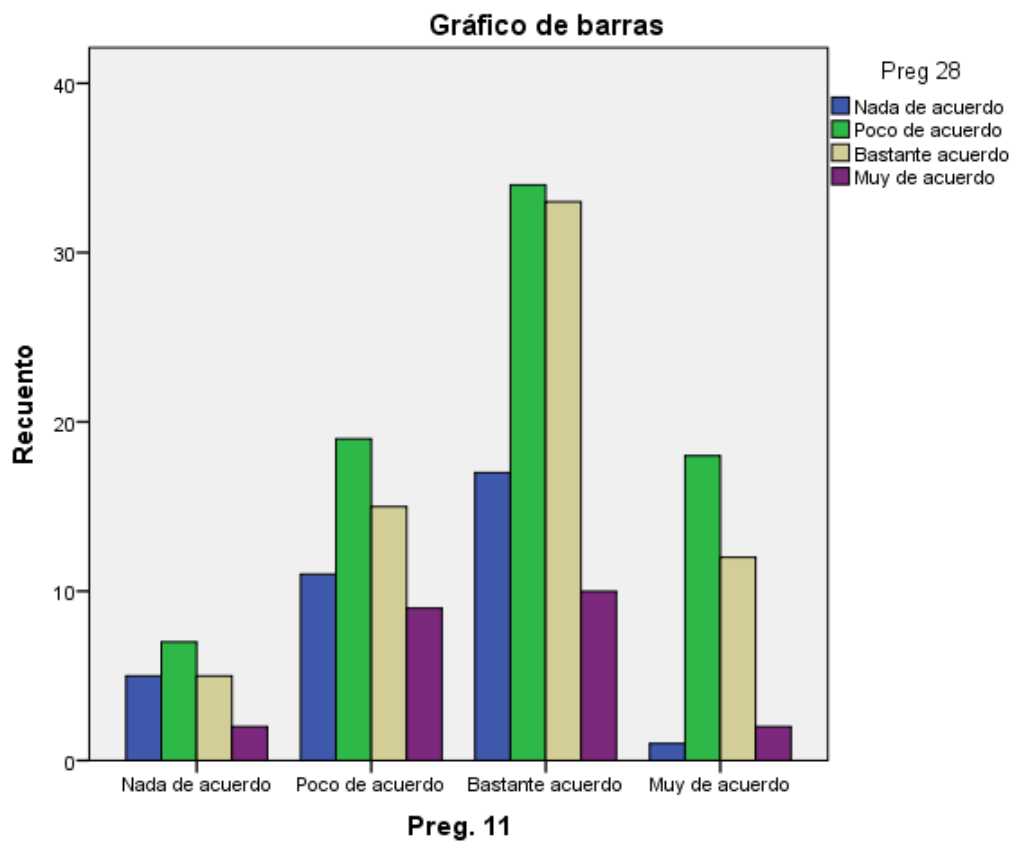
TABLA 66: PREGUNTA. 11 * PREGUNTA 28. TABLA CRUZADA

			Preg 28				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 11	Nada de acuerdo	Recuento	5	7	5	2	19
		% dentro de Preg. 11	26.3%	36.8%	26.3%	10.5%	100.0%
		Residuo corregido	1.1	-.2	-.6	-.1	
	Poco de acuerdo	Recuento	11	19	15	9	54
		% dentro de Preg. 11	20.4%	35.2%	27.8%	16.7%	100.0%
		Residuo corregido	.8	-.7	-.9	1.4	
	Bastante acuerdo	Recuento	17	34	33	10	94
		% dentro de Preg. 11	18.1%	36.2%	35.1%	10.6%	100.0%
		Residuo corregido	.4	-.8	.7	-.4	
	Muy de acuerdo	Recuento	1	18	12	2	33
		% dentro de Preg. 11	3.0%	54.5%	36.4%	6.1%	100.0%
		Residuo corregido	-2.3	2.0	.5	-1.1	
Total		Recuento	34	78	65	23	200
		% dentro de Preg. 11	17.0%	39.0%	32.5%	11.5%	100.0%

TABLA 67: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PREGUNTAS 11 Y 28

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	10.767	9	.292
Razón de verosimilitud	12.422	9	.191
Asociación lineal por lineal	.504	1	.478
N de casos válidos	200		

GRAFICO 46: PREGUNTAS 11 Y 28

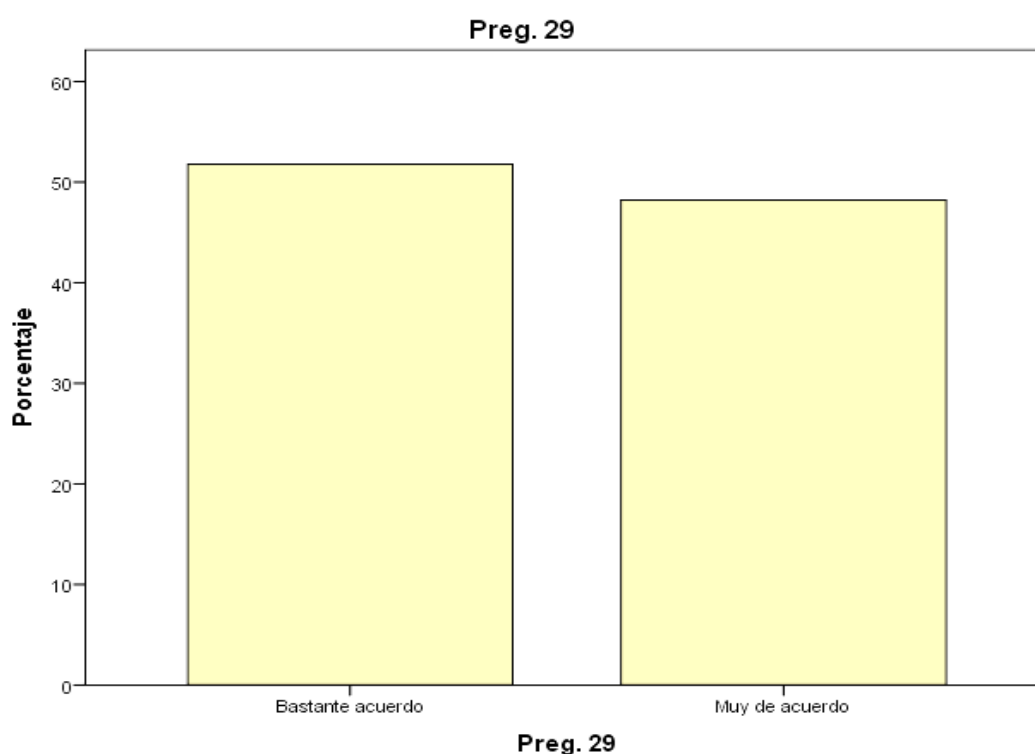


Asimismo, el 100% del profesorado participante se ha situado en “bastante de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la tesis que se expone en la tabla 64. Al contrario de lo que se refleja en la literatura científica revisada, todos han considerado la repetición de curso como una medida que mejora el desarrollo y rendimiento académico del alumnado. Resulta sorprendente un dato tan claro en este sentido, teniendo en cuenta que la bibliografía está actualmente señalando que la repetición de curso parece precisamente estar exacerbando las desigualdades. Necesariamente, el profesorado ha de revisar dicha teoría y estar al tanto de los trabajos de investigación más punteros y novedosos a este respecto.

TABLA 64: ENTIENDO QUE LA REPETICIÓN DE CURSO ES UNA MEDIDA QUE MEJORA LAS DESTREZAS Y RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO PREGUNTA 29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante acuerdo	105	52.5	51.8	51.8
	Muy de acuerdo	95	47.5	48.2	100.0
	Total	200	100.5	100.0	
Total		200	100.0		

GRÁFICO 44: ENTIENDO QUE LA REPETICIÓN DE CURSO ES UNA MEDIDA QUE MEJORA LAS DESTREZAS Y RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO PREGUNTA 29



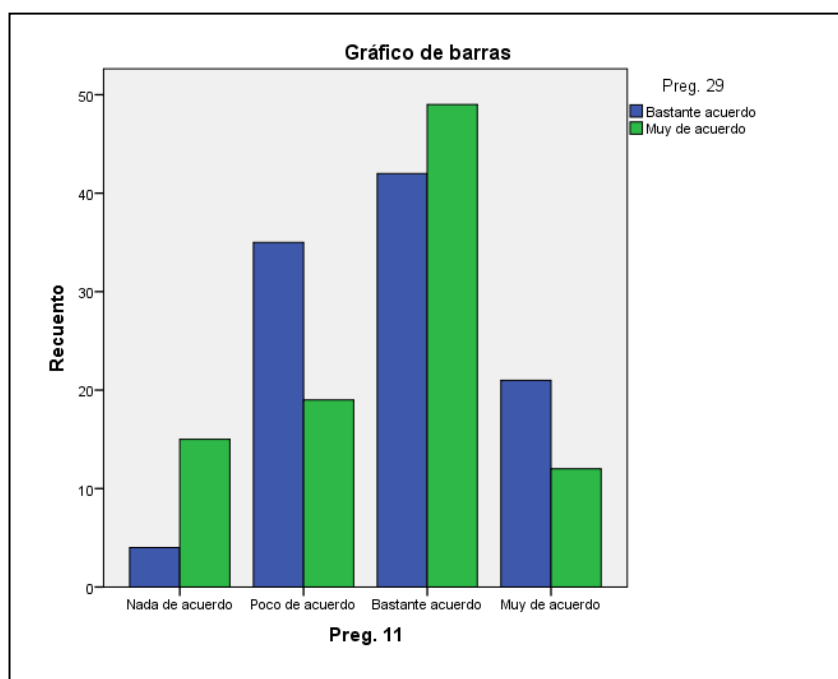
En las tablas 68 y 69, así como en el gráfico 47 que viene a continuación, se refleja la significación que, tras el análisis estadístico, se ha podido destacar al cruzar las preguntas 29 y 11 de la encuesta.

TABLA 68: PREGUNTA. 11 * PREGUNTA. 29. TABLA CRUZADA

			Preg. 29		Total
			Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 11	Nada de acuerdo	Recuento	4	15	19
		% dentro de Preg. 11	21.1%	78.9%	100.0%
		Residuo corregido	-2.8	2.8	
	Poco de acuerdo	Recuento	35	19	54
		% dentro de Preg. 11	64.8%	35.2%	100.0%
		Residuo corregido	2.3	-2.3	
	Bastante acuerdo	Recuento	42	49	91
		% dentro de Preg. 11	46.2%	53.8%	100.0%
		Residuo corregido	-1.5	1.5	
	Muy de acuerdo	Recuento	21	12	33
		% dentro de Preg. 11	63.6%	36.4%	100.0%
		Residuo corregido	1.5	-1.5	
Total		Recuento	102	95	197
		% dentro de Preg. 11	51.8%	48.2%	100.0%

GRÁFICO 47: PREGUNTAS 11 Y 29

TABLA 69: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO –PREGUNTAS 11 Y 29			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	13.871	3	.003
Razón de verosimilitud	14.372	3	.002
Asociación lineal por lineal	2.004	1	.157
N de casos válidos	197		

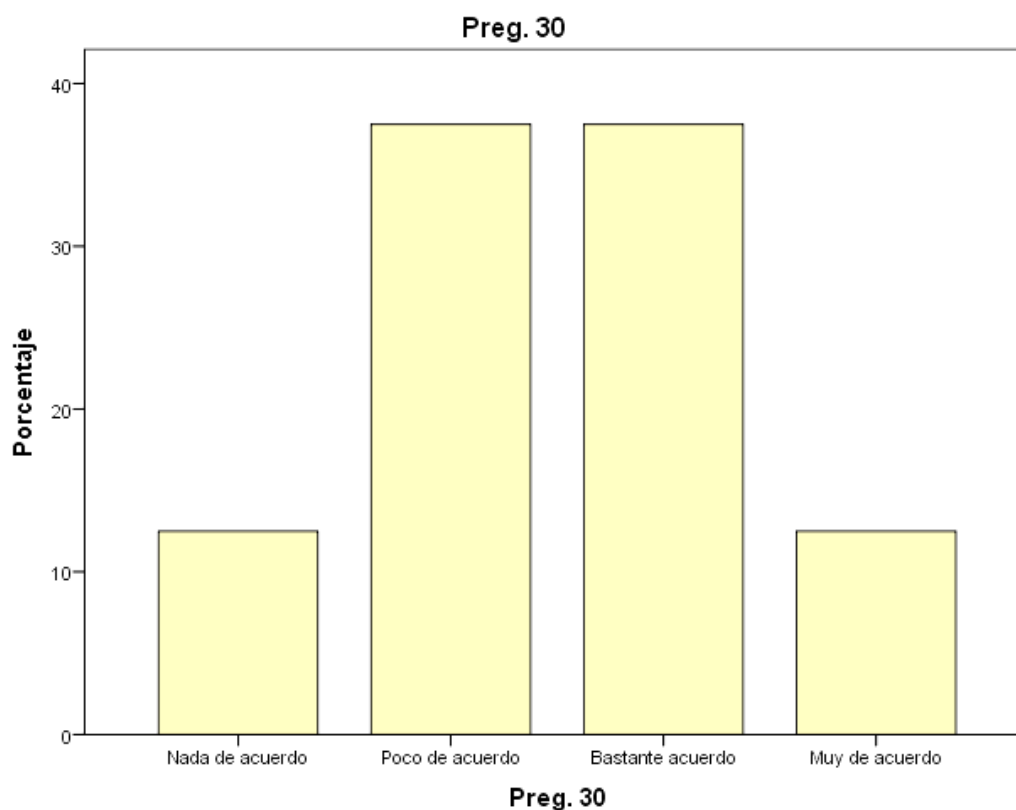


Del mismo modo, el 50% del profesorado se ha situado “bastante de acuerdo” o “muy de acuerdo” a la hora de optar por un currículum rígido, riguroso y detallado con exactitud, en detrimento de uno flexible que, en efecto, es lo que verdaderamente se precisa para ofrecer esa posibilidad de adaptarse a cada individuo y, consiguientemente, favorecer la igualdad de oportunidades que se está demandando.

TABLA 65: VALORO EN MAYOR MEDIDA UN CURRÍCULO RÍGIDO, RIGUROSO Y DETALLADO CON EXACTITUD QUE UN CURRÍCULO FLEXIBLE, ADAPTABLE Y MALEABLE -PREGUNTA 30-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	25	12.5	12.5	12.5
	Poco de acuerdo	75	37.5	37.5	50.0
	Bastante acuerdo	75	37.5	37.5	87.5
	Muy de acuerdo	25	12.5	12.5	100.0
Total		200	100.0	100.0	

GRÁFICO 45: VALORO EN MAYOR MEDIDA UN CURRÍCULO RÍGIDO, RIGUROSO Y DETALLADO CON EXACTITUD QUE UN CURRÍCULO FLEXIBLE, ADAPTABLE Y MALEABLE -PREGUNTA 30-



Es decir, la mayor parte del profesorado, pese a estar satisfechos con su formación inicial para compensar las carencias académicas originadas por factores socioeconómicos, ha respondido contradictoriamente en lo que a estas herramientas se refiere. Los resultados en este sentido ofrecen una información significativamente importante, pues evidencian una formación escasa e insuficiente que no ha procurado los recursos necesarios para responder a la dimensión social que adquiere la escuela. En ninguna de las tres cuestiones se han obtenido resultados que puedan demostrar esa afirmación inicial donde el profesorado asume que ha recibido una formación inicial completa y de calidad en este sentido. A continuación, se muestran las tablas y gráficos que, tras el análisis estadístico, reflejan la significatividad de dichas diferencias.

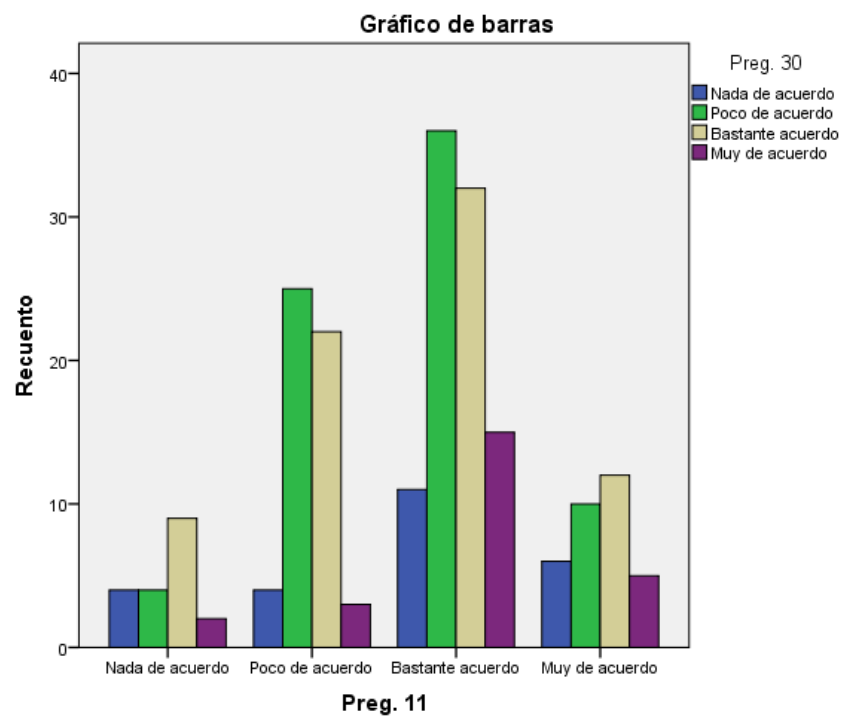
TABLA 70: PREGUNTA. 11 * PREGUNTA. 30. TABLA CRUZADA:

			Preg. 30				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 11	Nada de acuerdo	Recuento	4	4	9	2	19
		% dentro Preg. 11	21.1%	21.1%	47.4%	10.5%	100.0%
		Residuo corregido	1.2	-1.6	.9	-.3	
	Poco de acuerdo	Recuento	4	25	22	3	54
		% dentro Preg. 11	7.4%	46.3%	40.7%	5.6%	100.0%
		Residuo corregido	-1.3	1.6	.6	-1.8	
	Bastante acuerdo	Recuento	11	36	32	15	94
		% dentro Preg. 11	11.7%	38.3%	34.0%	16.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.3	.2	-1.0	1.4	
	Muy de acuerdo	Recuento	6	10	12	5	33
		% dentro Preg. 11	18.2%	30.3%	36.4%	15.2%	100.0%
		Residuo corregido	1.1	-.9	-.1	.5	
Total		Recuento	25	75	75	25	200
		% dentro Preg. 11	12.5%	37.5%	37.5%	12.5%	100.0%

TABLA 71: PRUEBAS DE CHI CUADRADO PREGUNTAS 11 Y 30

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	10.272	9	.329
Razón de verosimilitud	10.821	9	.288
Asociación lineal por lineal	.112	1	.738
N de casos válidos	200		

GRÁFICO 48: PREGUNTAS 11 Y 30



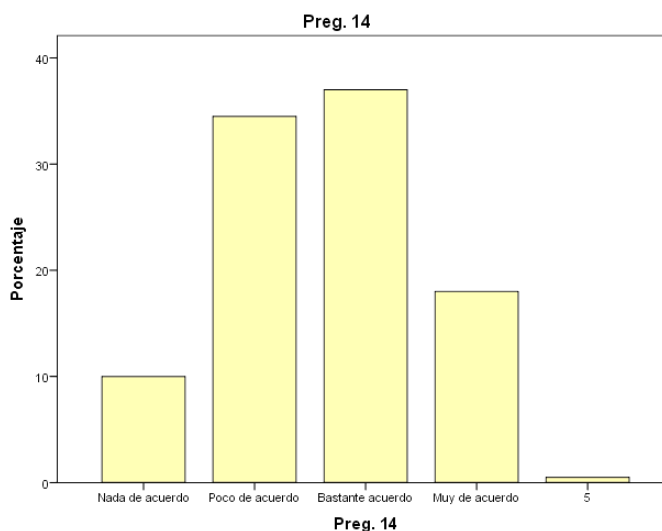
4.1.11. La dimensión intelectual y profesional

Las innovaciones tecnológicas, la globalización, las ciencias de la información y las nuevas formas de comunicación, han modificado por completo nuestro escenario vital. Nos relacionamos de manera distinta y los trabajos requieren de competencias diferentes. La escuela debe, por tanto, responder a estas demandas ofreciendo un tipo de formación que sea coherente con el momento actual. No será posible sin desarrollar las competencias clave para el siglo XXI que, ciertamente, resultan indispensables para desenvolverse con garantías de éxito en el mercado de trabajo (Naciones Unidas, 2015). La comunicación es una de ellas y va mucho más allá de poder expresarse y comunicarse correctamente con el resto de la sociedad. Un mundo tan globalizado como el actual, requiere de individuos capaces de dominar el lenguaje y la comunicación hasta lograr niveles de liderazgo y persuasión que resultan fundamentales. Casi el 60% del profesorado cree que su formación inicial les dotó de las herramientas necesarias para potenciar dichas habilidades comunicativas en sus estudiantes.

TABLA 72: FACILITA HERRAMIENTAS PARA POTENCIAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL ALUMNADO - PREGUNTA 14-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	20	10.0	10.0	10.0
	Poco de acuerdo	69	34.5	34.5	44.5
	Bastante acuerdo	74	37.0	37.0	81.5
	Muy de acuerdo	36	18.0	18.0	99.5
	5	1	.5	.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 49: FACILITA HERRAMIENTAS PARA POTENCIAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL ALUMNADO -PREGUNTA 14-

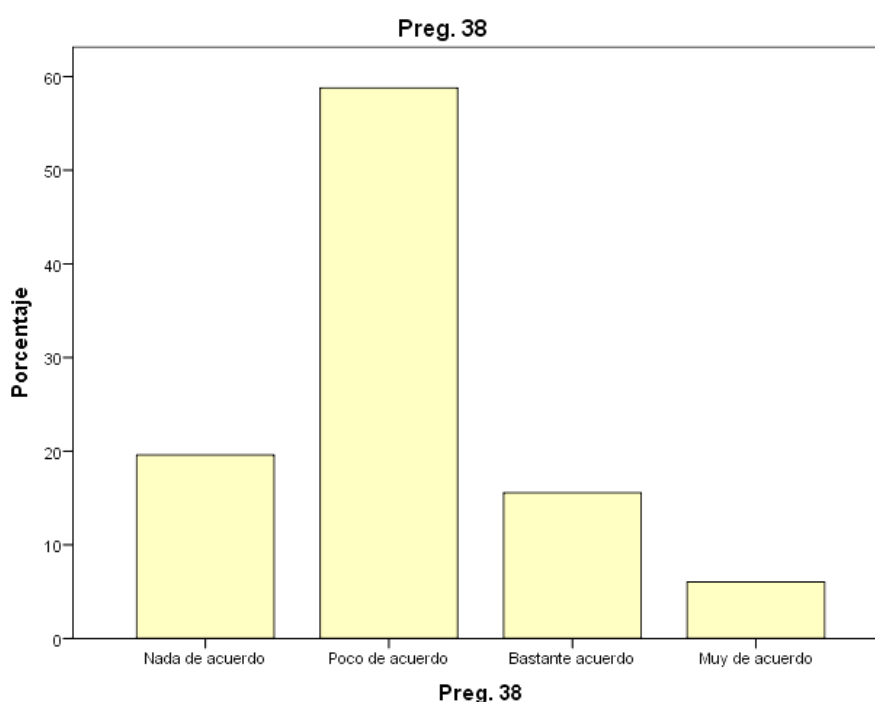


Sin embargo, la pregunta de comprobación indica justamente lo contrario. Casi el 80% del profesorado ha afirmado no haber diseñado programas de escritura u oratoria en ninguna ocasión. Se vuelve a evidenciar que al analizar la práctica educativa y preguntar por herramientas concretas, los datos son bien distintos a los obtenidos en las preguntas más conceptuales y teóricas que se realizan inicialmente. Ante los cambios y la complejidad de las ocupaciones actuales, las competencias y saberes que un joven debe aprender en la escuela, son muy diferentes, más concretas y especializadas a las de antes y, por lo tanto, deben ser abordadas desde la educación con detalle y rigor.

TABLA 73: DISEÑO PROGRAMAS DE ESCRITURA Y ORATORIA EFICACES, QUE LOGREN UN ALTO NIVEL DE COMUNICACIÓN LIGADO AL LIDERAZGO Y LA PERSUASIÓN -PREGUNTA 38-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	40	20.0	20.0	20.0
	Poco de acuerdo	117	58.5	58.8	78.4
	Bastante acuerdo	31	15.5	15.6	94.0
	Muy de acuerdo	12	6.0	6.0	100.0
	Total	199	99.5	100.0	
Total		200	100.0		

GRÁFICO 50: DISEÑO PROGRAMAS DE ESCRITURA Y ORATORIA EFICACES, QUE LOGREN UN ALTO NIVEL DE COMUNICACIÓN LIGADO AL LIDERAZGO Y LA PERSUASIÓN -PREGUNTA 38-



Así pues, se muestran a continuación las tablas y gráficos que, tras el análisis estadístico, reflejan la significatividad de dichas diferencias. Por un lado, el enunciado 14 reflejando la parte más conceptual y teórica y, por el otro, el enunciado 38 haciendo referencia a la parte más práctica en el aula.

TABLA 74: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS -PREGUNTAS 14 Y 38-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 14 * Preg. 38	199	99.5%	1	0.5%	200	100.0%

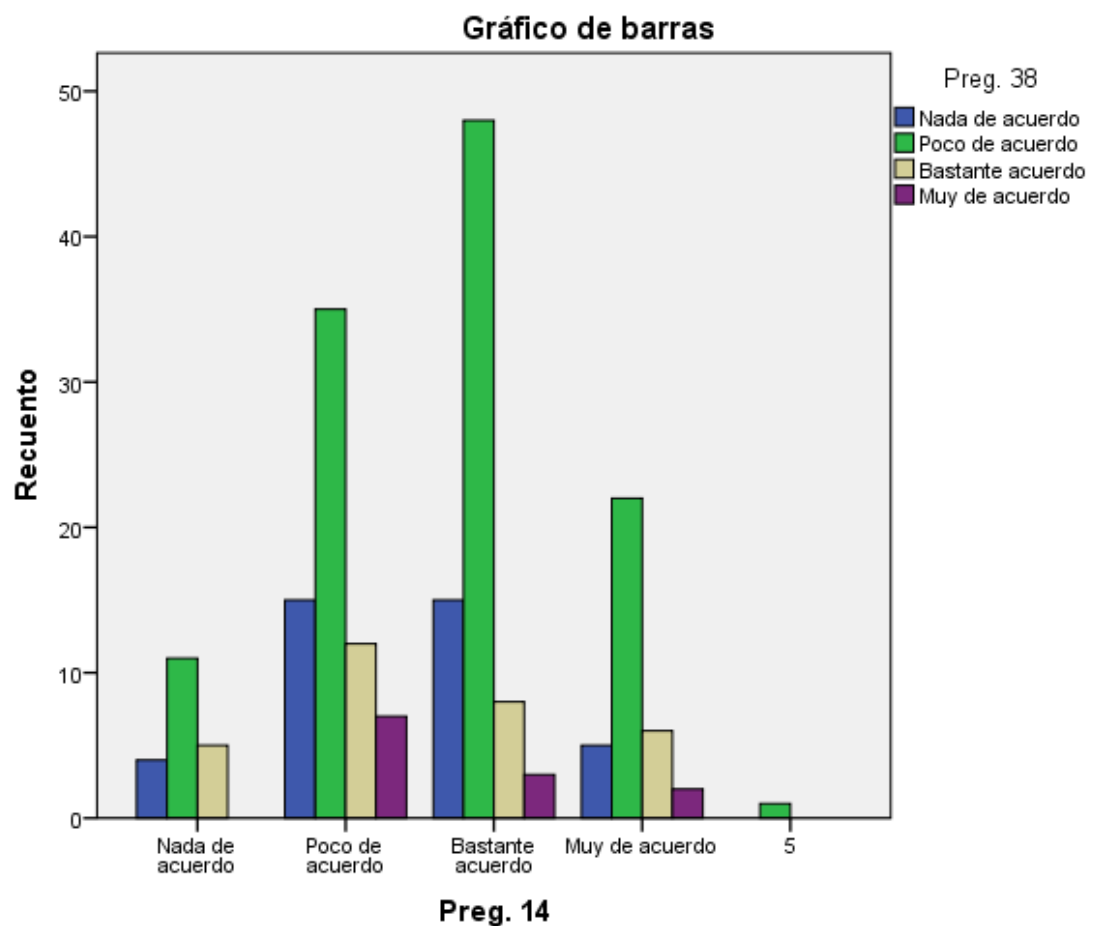
TABLA 75: PREGUNTA. 14*PREGUNTA. 38 TABULACIÓN CRUZADA

			Preg. 38				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 14	Nada de acuerdo	Recuento	4	11	5	0	20
		% dentro Preg. 14	20.0%	55.0%	25.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	.0	-.4	1.2	-1.2	
	Poco de acuerdo	Recuento	15	35	12	7	69
		% dentro Preg. 14	21.7%	50.7%	17.4%	10.1%	100.0%
		Residuo corregido	.6	-1.7	.5	1.8	
	Bastante acuerdo	Recuento	15	48	8	3	74
		% dentro Preg. 14	20.3%	64.9%	10.8%	4.1%	100.0%
		Residuo corregido	.2	1.3	-1.4	-.9	
	Muy de acuerdo	Recuento	5	22	6	2	35
		% dentro Preg. 14	14.3%	62.9%	17.1%	5.7%	100.0%
		Residuo corregido	-.9	.5	.3	-.1	
	5	Recuento	0	1	0	0	1
		% dentro Preg. 14	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.5	.8	-.4	-.3	
Total		Recuento	39	117	31	12	199
		% dentro Preg. 14	19.6%	58.8%	15.6%	6.0%	100.0%

TABLA 76: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO –PREGUNTA 14 Y 38-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	8.809	12	.719
Razón de verosimilitud	10.120	12	.605
Asociación lineal por lineal	.051	1	.821
N de casos válidos	199		

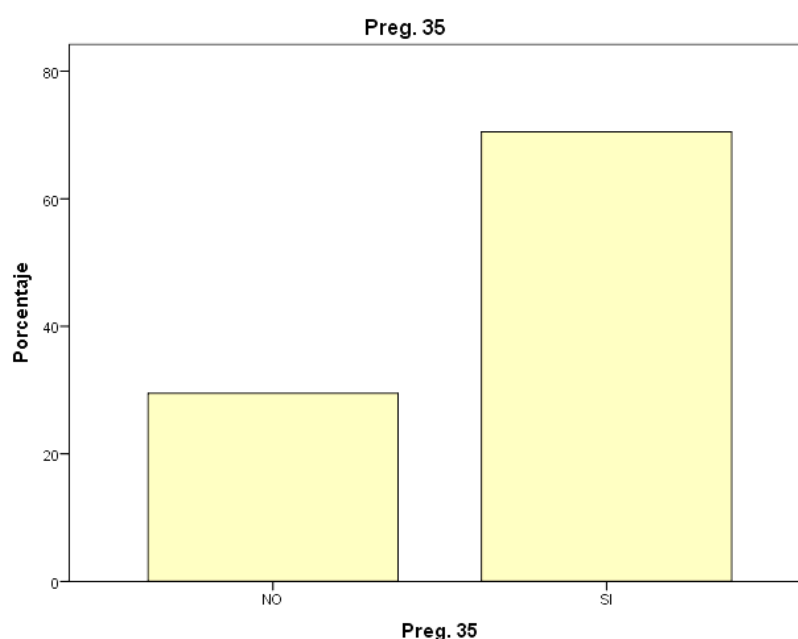
GRÁFICO 51: PREGUNTAS 14 Y 38



En relación a las competencias lingüísticas, España se encuentra también ante el reto de lograr un sistema educativo que responda al bilingüismo que, en este siglo XXI, se está demandando. Para desenvolverse en un mundo así de interconectado, es fundamental dominar otras lenguas, pues es evidente que el manejo de un solo idioma ya no es suficiente. La realidad es que uno de los principales factores que influyen en el acceso a mejores oportunidades laborales, es el dominio del inglés. Más allá de cualquier consideración ideológica, esta lengua se ha convertido en una puerta de acceso directo a la tecnología, la ciencia y el conocimiento. Como puede verse en la tabla y gráficos que vienen a continuación, la mayoría del profesorado tiene un nivel C1. Sin embargo, es un resultado poco representativo, pues responde únicamente a aquellos que ya están ejerciendo la profesión y que por tanto, han sido admitidos gracias a tener este título. Lo cierto es que un número significativo de personas terminan el Grado de Educación Primaria, sin dicho título.

TABLA 77: TENGO UN NIVEL DE INGLÉS CERTIFICADO SUPERIOR O IGUAL AL C1 -PREGUNTA 35-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	59	29.5	29.5	29.5
	SI	141	70.5	70.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

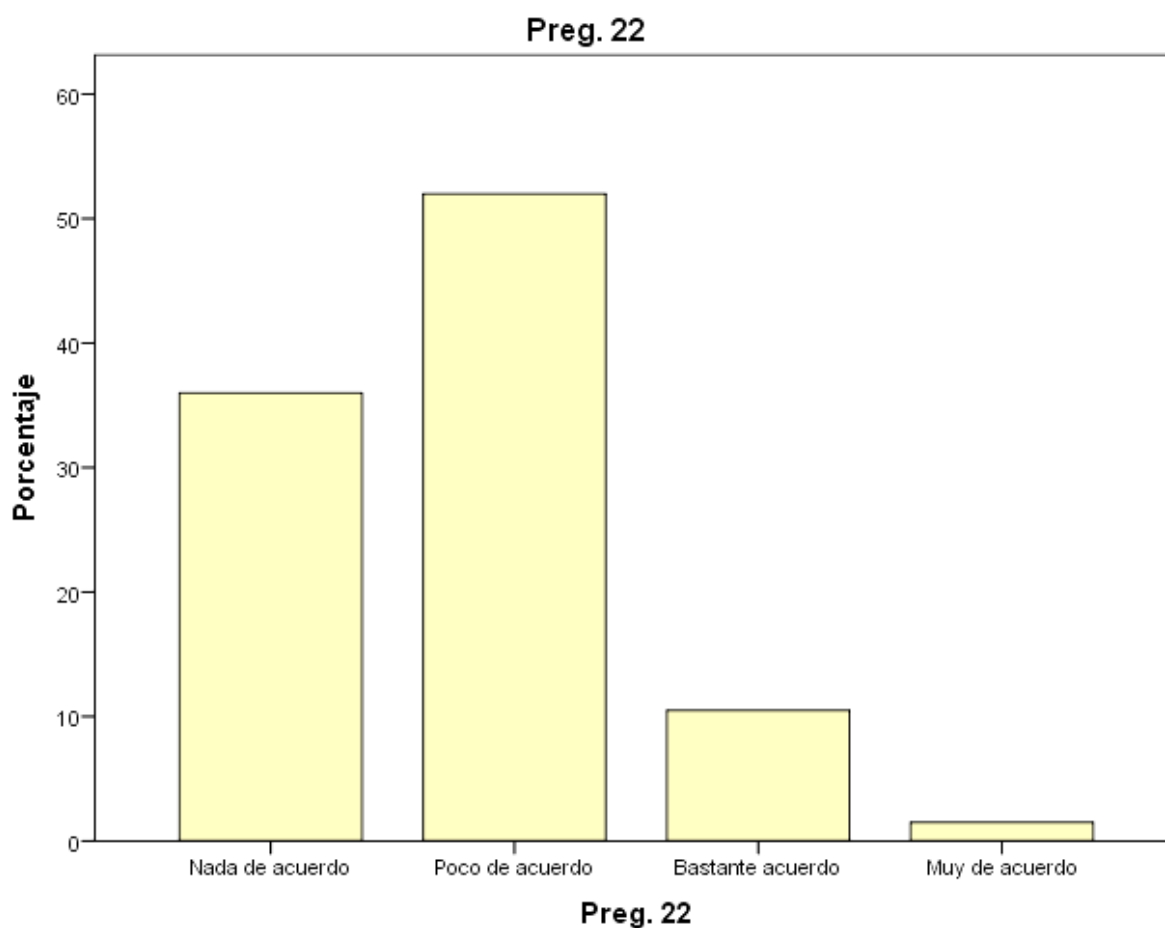
GRÁFICO 52: TENGO UN NIVEL DE INGLÉS CERTIFICADO SUPERIOR O IGUAL AL C1 -PREGUNTA 35-

Por ello, parece interesante conocer su visión y percepción acerca de la formación en inglés que reciben en dicho Grado de Educación Primaria. Casi el 90% del profesorado asume que la formación en inglés es insuficiente y de baja calidad. Consideran que no capacita en absoluto para desarrollar correctamente la profesión a través de este idioma.

TABLA 78: SE PROPORCIONA UNA FORMACIÓN EN INGLÉS QUE CAPACITA PARA DESARROLLAR CORRECTAMENTE LA PROFESIÓN A TRAVÉS DEL IDIOMA –PREGUNTA 22-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	72	36.0	36.0	36.0
	Poco de acuerdo	104	52.0	52.0	88.0
	Bastante acuerdo	21	10.5	10.5	98.5
	Muy de acuerdo	3	1.5	1.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 53: SE PROPORCIONA UNA FORMACIÓN EN INGLÉS QUE CAPACITA PARA DESARROLLAR CORRECTAMENTE LA PROFESIÓN A TRAVÉS DEL IDIOMA –PREGUNTA 22-

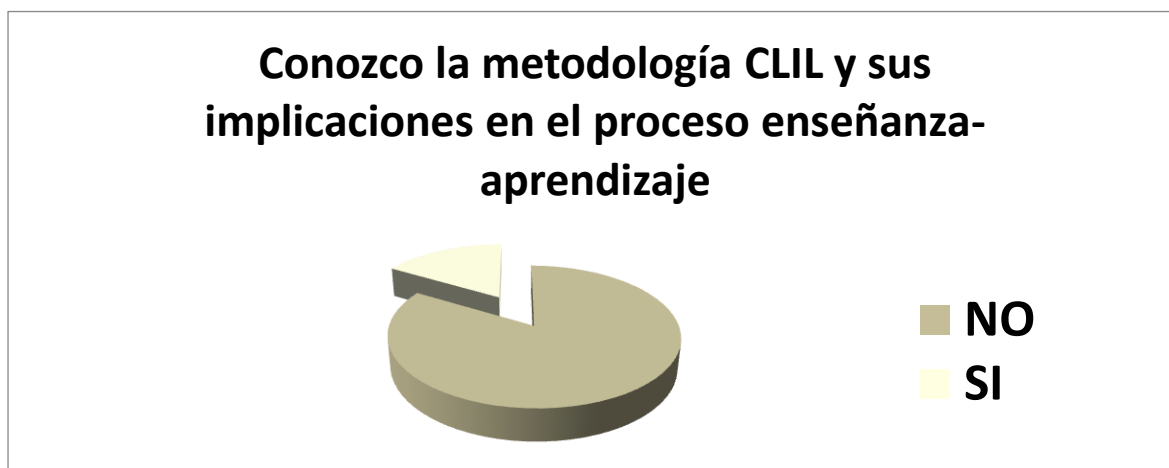


Y no se trata únicamente de dominar el idioma para comunicarse correcta y adecuadamente a través de él. Es necesario entender que una enseñanza bilingüe, tal y como se pretende en la Comunidad Autónoma de Madrid, requiere de un conocimiento que va mucho más allá de lo que es esencialmente el idioma. Precisa de una cuestión fundamental, denominada CLIL (*Content and Language Integrated in Learning*). Se trata de integrar tanto el contenido como el lenguaje en un mismo aprendizaje, pues el cerebro funciona diferente cuando se expone a ambos elementos. Teniendo en cuenta que el profesorado no conoce esta metodología (83.5%), debe estudiarse en profundidad la manera de incluirla coherentemente en los programas de formación inicial de este colectivo.

TABLA 79: CONOZCO LA METODOLOGÍA CLIL Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE -PREGUNTA 27-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	167	83.5	83.5	83.5
	SI	33	16.5	16.5	16.5
	Total	200	100.0	100.0	100.0

GRÁFICO 54: CONOZCO LA METODOLOGÍA CLIL Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PREGUNTA 27



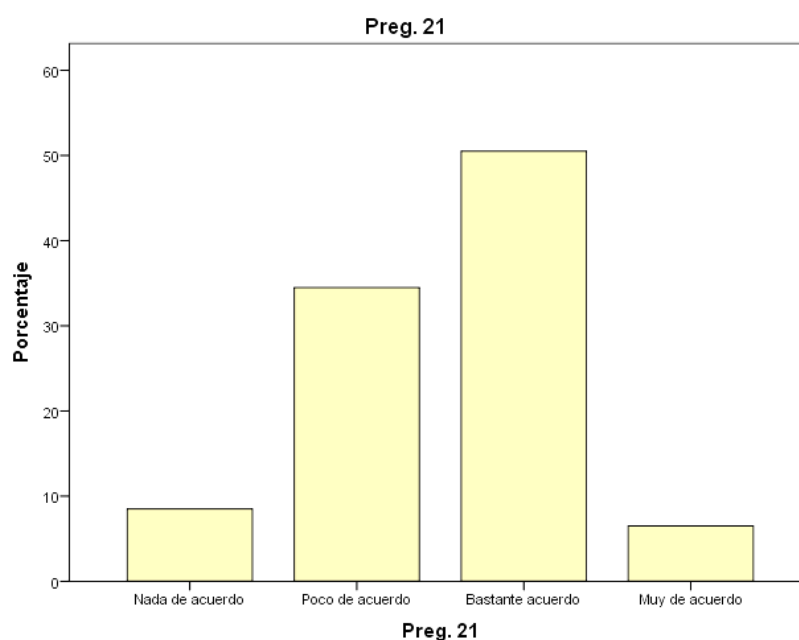
Actualmente, la educación y su vinculación a la economía global y el mercado de trabajo, está ocupando gran parte de este debate educativo. La comunicación, tanto en la propia lengua como en el inglés, no son las únicas competencias que un individuo debe poseer para desarrollarse exitosamente en el ámbito profesional. La tecnología, por ejemplo, adquiere un papel esencial en este sentido.

Todo lo relativo a las TICS resulta ciertamente desconcertante, pues avanza a un ritmo vertiginoso y acelerado. Surgen constantes novedades y suelen concebirse como herramientas sin igual para la educación, pues favorecen y aportan numerosos beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, incluso esta concepción se ha quedado ya obsoleta. La tecnología en este momento, ya no es únicamente un instrumento educativo, sino un contenido que se debe impartir en las aulas. Se habla de la necesidad de adquirir competencias y habilidades relativas a la robótica, la programación o el lenguaje binario. Inicialmente, casi el 60% del profesorado ha afirmado haber recibido una formación completa en este sentido y, consiguientemente, consideran tener los conocimientos y competencias necesarias para hacer un buen uso de las pizarras digitales.

TABLA 80: LA FORMACIÓN INICIAL PROPORCIONA UNA SERIE DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS QUE PERMITEN EL DOMINIO DE LAS PIZARRAS DIGITALES INTERACTIVAS (PDI) - PREGUNTA 21-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	17	8.5	8.5	8.5
	Poco de acuerdo	69	34.5	34.5	43.0
	Bastante acuerdo	101	50.5	50.5	93.5
	Muy de acuerdo	13	6.5	6.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 55: LA FORMACIÓN INICIAL PROPORCIONA UNA SERIE DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS QUE PERMITEN EL DOMINIO DE LAS PIZARRAS DIGITALES INTERACTIVAS (PDI) -PREGUNTA 21-

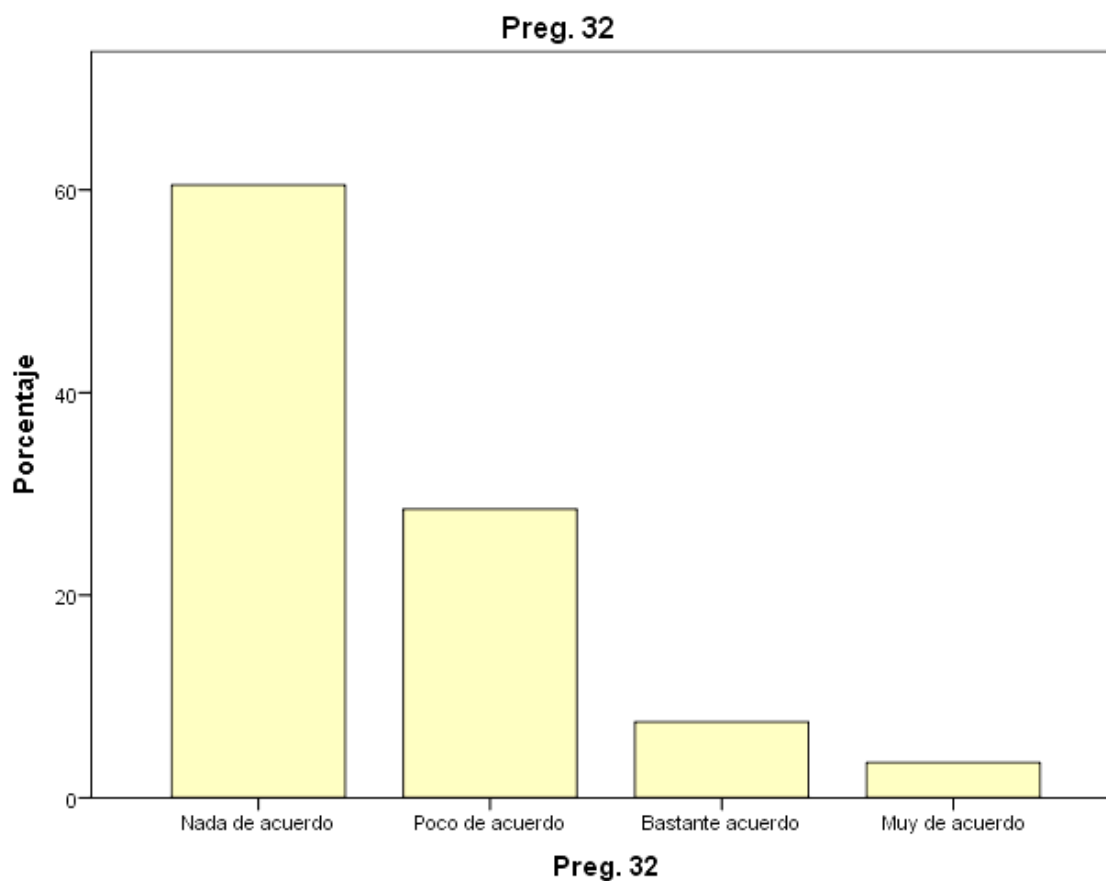


Sin embargo, el profesorado no está recurriendo a la cantidad de posibilidades que ofrece dicha herramienta. Ni siquiera está haciendo uso de las aplicaciones más básicas y sencillas. Puede que las pizarras digitales interactivas estén utilizándose como meras pizarras de tiza o simples proyectores, pues resulta sorprendente ver como los datos obtenidos manifiestan que el 89% del profesorado ha respondido no utilizar el notebook que ofrece la pizarra digital. Es una de las aplicaciones más simples y, a pesar de ello, no recurren a ella.

TABLA 81: USO EL NOTEBOOK QUE OFRECE LA PDI EN EL AULA -PREGUNTA 32-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	121	60.5	60.5	60.5
	Poco de acuerdo	57	28.5	28.5	89.0
	Bastante acuerdo	15	7.5	7.5	96.5
	Muy de acuerdo	7	3.5	3.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 56: USO EL NOTEBOOK QUE OFRECE LA PDI EN EL AULA PREGUNTA 32

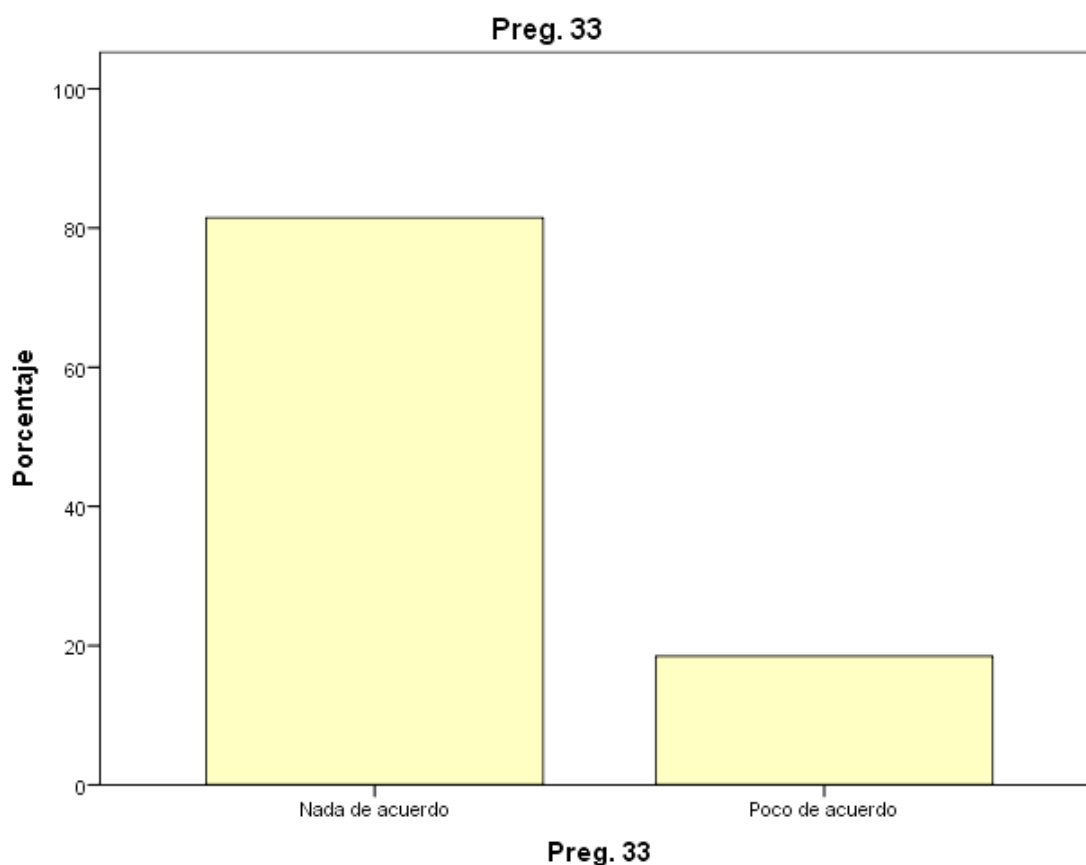


Asimismo, el 100% del profesorado ha afirmado no estar haciendo uso de los sistemas de respuesta interactiva que ofrece la PDI. Esta es una de las aplicaciones más poderosas y efectivas que existen en cuanto a motivación y aprendizaje activo, pero parece que ninguno de ellos está recurriendo a este tipo de posibilidades. Probablemente, no se les haya dotado de la formación necesaria para hacerlo.

TABLA 82: USO LOS SISTEMAS DE RESPUESTA INTERACTIVA QUE OFRECE LA PDI -PREGUNTA 33-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	163	81.5	81.5	81.5
	Poco de acuerdo	37	18.5	18.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 57: USO LOS SISTEMAS DE RESPUESTA INTERACTIVA QUE OFRECE LA PDI -PREGUNTA 33-

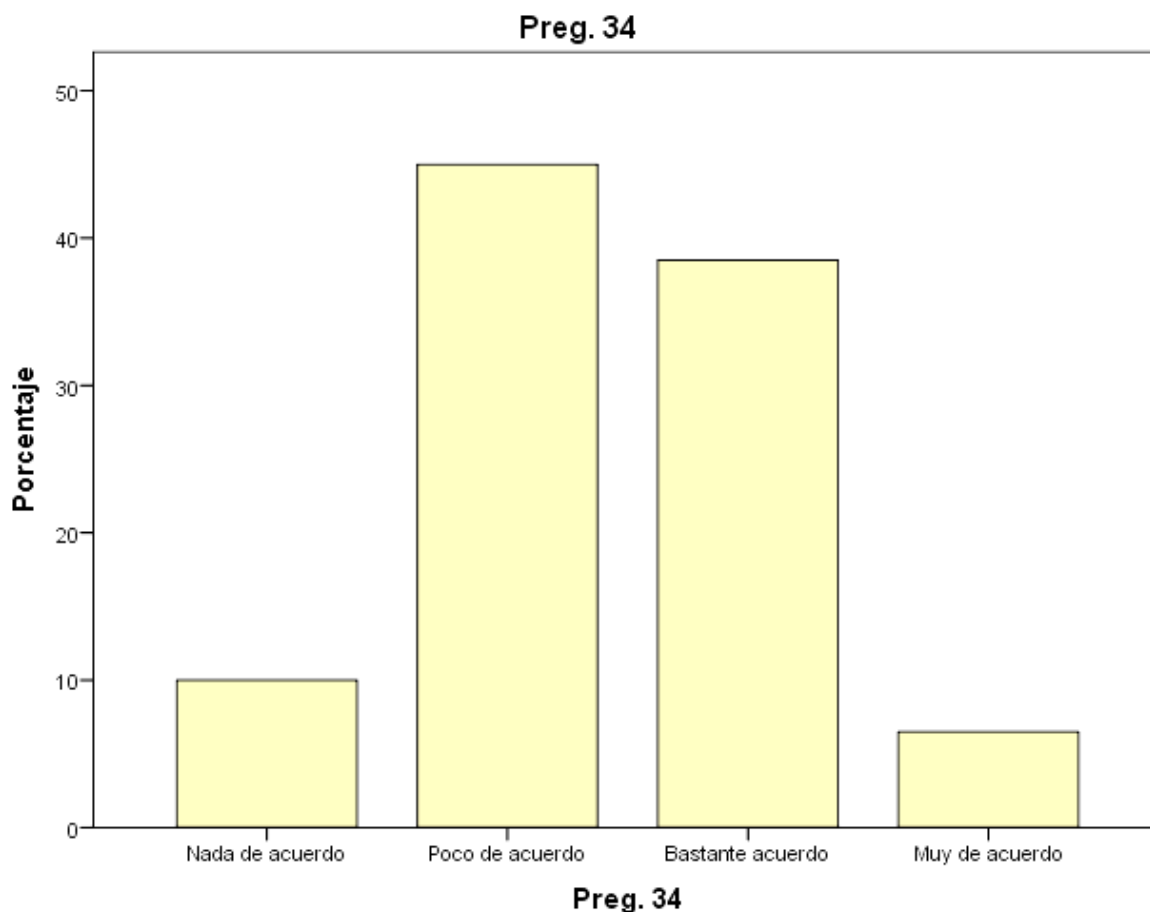


Además del uso del notebook o los sistemas de respuesta interactiva que ofrecen las pizarras digitales, únicamente el 45% del profesorado participante ha afirmado recurrir a los visualizadores que ofrece la PDI en el aula. Resulta sorprendente constatar como aplicaciones tan básicas no están siendo utilizadas con asiduidad por el profesorado.

**TABLA 83: SUELO RECURRIR A LOS VISUALIZADORES QUE OFRECE EL SOFTWARE DE LA PDI
-PREGUNTA 34-**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	20	10.0	10.0	10.0
	Poco de acuerdo	90	45.0	45.0	55.0
	Bastante acuerdo	77	38.5	38.5	93.5
	Muy de acuerdo	13	6.5	6.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

**GRÁFICO 58: SUELO RECURRIR A LOS VISUALIZADORES QUE OFRECE EL SOFTWARE DE LA PDI
-PREGUNTA 34-**

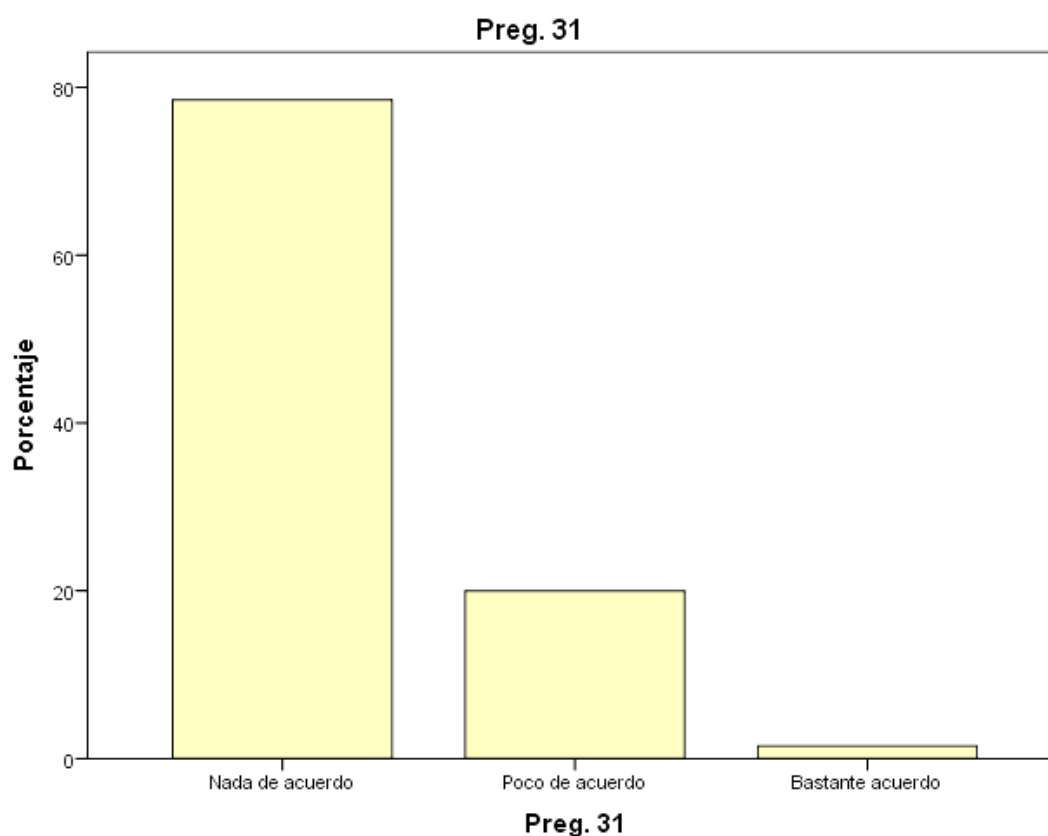


Atendiendo a los resultados obtenidos, parece evidente que el profesorado no está haciendo un uso ni efectivo ni suficiente de las pizarras digitales que posee en el aula. Ciertamente, todo apunta a que se están utilizando como meros proyectores. Es decir, no se están extrayendo las posibilidades que dicha herramienta es capaz de ofrecer. Se ha preguntado también acerca de la realidad aumentada, aunque vuelve a observarse que, prácticamente el 100% del profesorado, ha contestado negativamente en este sentido.

**TABLA 84: RECURRO A LAS POSIBILIDADES QUE DA LA REALIDAD AUMENTADA EN EL AULA
-PREGUNTA 31-**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	157	78.5	78.5	78.5
	Poco de acuerdo	40	20.0	20.0	98.5
	Bastante acuerdo	3	1.5	1.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

**GRÁFICO 59: RECURRO A LAS POSIBILIDADES QUE DA LA REALIDAD AUMENTADA EN EL AULA
-PREGUNTA 31-**



A continuación, se muestran las tablas y gráficos que, tras el análisis estadístico, reflejan la significatividad de estas diferencias. Por un lado el enunciado 21, donde la mayoría del profesorado ha afirmado poseer una amplia formación sobre TICS en el aula y, concretamente, en el manejo de pizarras digitales y, por otro, los enunciados 31, 32, 33 y 34 donde se señalan recursos concretos para la práctica educativa. La relación que se establece entre teoría y práctica en este sentido, es significativa.

TABLA 85: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS -PREGUNTAS 21, 31, 32, 33 Y 34-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 21 * Preg. 31	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
Preg. 21 * Preg. 32	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
Preg. 21 * Preg. 33	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
Preg. 21 * Preg. 34	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

TABLA 86: PREGUNTA. 21 * PREGUNTA. 31. TABLA CRUZADA

			Preg. 31			Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	
Preg. 21	Nada de acuerdo	Recuento	13	4	0	17
		% dentro de Preg. 21	76.5%	23.5%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.2	.4	-.5	
	Poco de acuerdo	Recuento	55	13	1	69
		% dentro de Preg. 21	79.7%	18.8%	1.4%	100.0%
		Residuo corregido	.3	-.3	.0	
	Bastante acuerdo	Recuento	80	20	1	101
		% dentro de Preg. 21	79.2%	19.8%	1.0%	100.0%
		Residuo corregido	.2	-.1	-.6	
	Muy de acuerdo	Recuento	9	3	1	13
		% dentro de Preg. 21	69.2%	23.1%	7.7%	100.0%
		Residuo corregido	-.8	.3	1.9	
Total		Recuento	157	40	3	200
		% dentro de Preg. 21	78.5%	20.0%	1.5%	100.0%

TABLA 87: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO -PREGUNTA 21 Y 31-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4.141	6	.658
Razón de verosimilitud	2.754	6	.839
Asociación lineal por lineal	.320	1	.572
N de casos válidos	200		

GRÁFICO 60: PREGUNTAS 21 Y 31

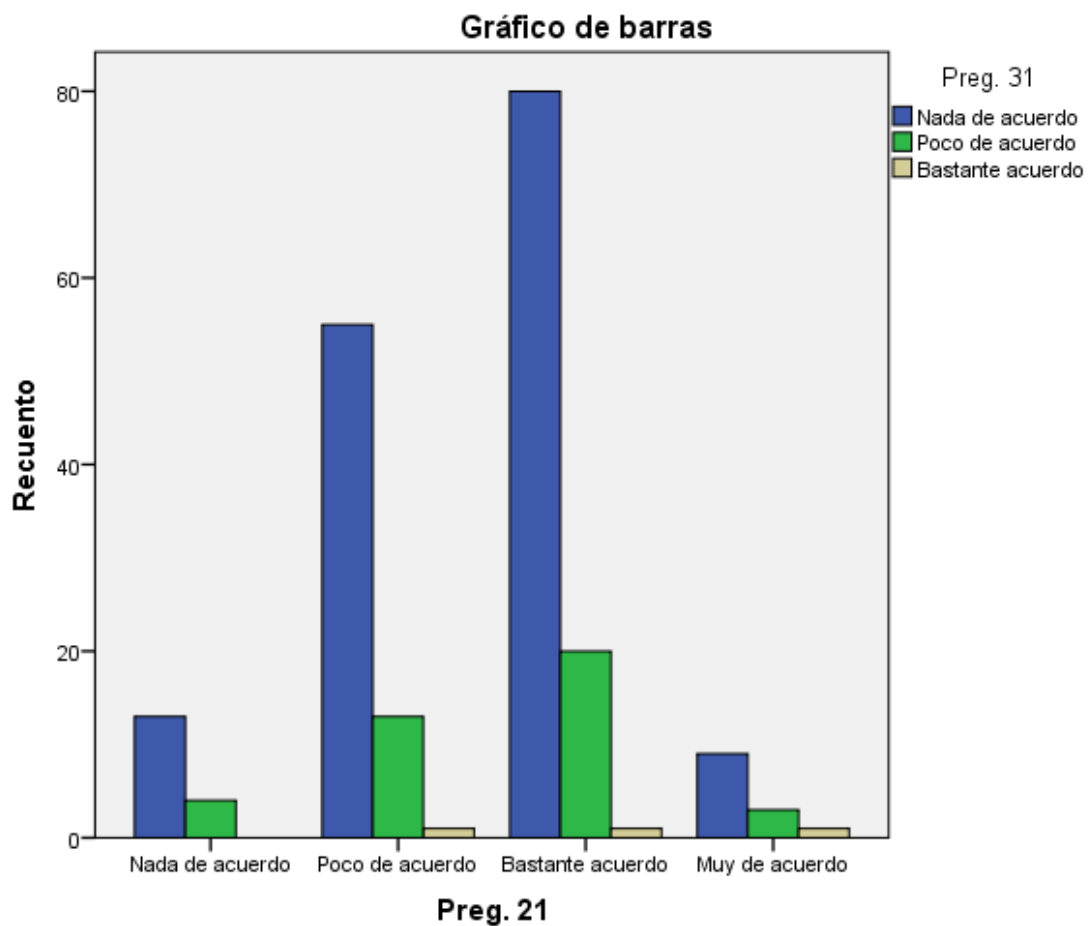


TABLA 88: PREGUNTA. 21 * PREGUNTA. 32. TABLA CRUZADA:

			Preg. 32				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 21	Nada de acuerdo	Recuento	10	6	1	0	17
		% dentro Preg. 21	58.8%	35.3%	5.9%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.1	.6	-.3	-.8	
	Poco de acuerdo	Recuento	39	23	5	2	69
		% dentro Preg. 21	56.5%	33.3%	7.2%	2.9%	100.0%
		Residuo corregido	-.8	1.1	-.1	-.3	
	Bastante acuerdo	Recuento	64	23	9	5	101
		% dentro Preg. 21	63.4%	22.8%	8.9%	5.0%	100.0%
		Residuo corregido	.8	-1.8	.8	1.1	
	Muy de acuerdo	Recuento	8	5	0	0	13
		% dentro Preg. 21	61.5%	38.5%	0.0%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	.1	.8	-1.1	-.7	
Total		Recuento	121	57	15	7	200
		% dentro Preg. 21	60.5%	28.5%	7.5%	3.5%	100.0%

GRÁFICO 61: PREGUNTAS 21 Y 32

TABLA 89: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PREGUNTAS 21 Y 32			
	Valor	g	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5.821	9	.758
Razón de verosimilitud	7.765	9	.558
Asociación lineal por lineal	.029	1	.864
N de casos válidos	200		

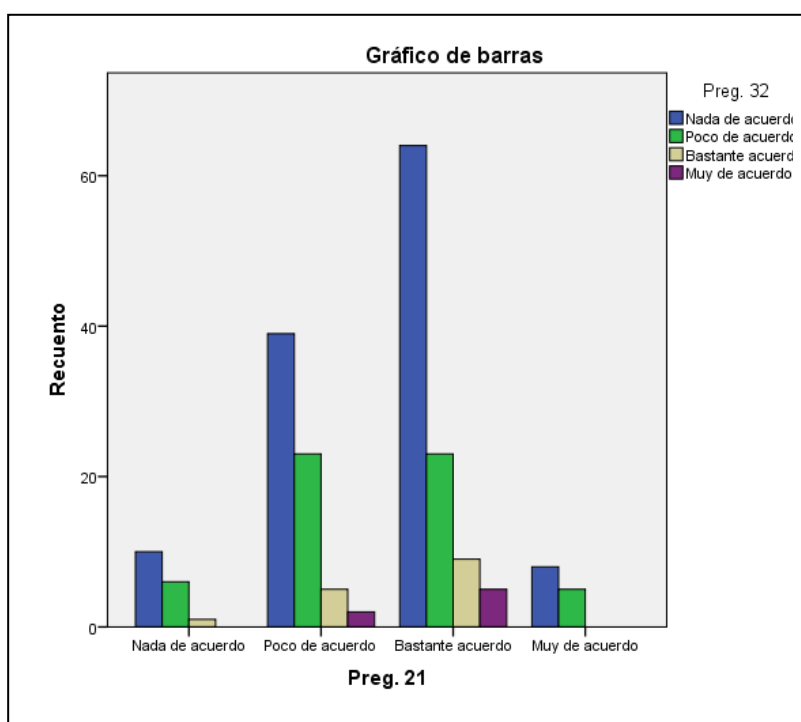


TABLA 90: PREGUNTA. 21 * PREGUNTA. 33. TABLA CRUZADA:

			Preg. 33		Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	
Preg. 21	Nada de acuerdo	Recuento	12	5	17
		% dentro de Preg. 21	70.6%	29.4%	100.0%
		Residuo corregido	-1.2	1.2	
	Poco de acuerdo	Recuento	61	8	69
		% dentro de Preg. 21	88.4%	11.6%	100.0%
		Residuo corregido	1.8	-1.8	
	Bastante acuerdo	Recuento	80	21	101
		% dentro de Preg. 21	79.2%	20.8%	100.0%
		Residuo corregido	-.8	.8	
	Muy de acuerdo	Recuento	10	3	13
		% dentro de Preg. 21	76.9%	23.1%	100.0%
		Residuo corregido	-.4	.4	
Total		Recuento	163	37	200
		% dentro de Preg. 21	81.5%	18.5%	100.0%

GRÁFICO 62: PREGUNTAS 21 Y 33

TABLA 91: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PREGUNTAS 21 Y 33			
	Valor	g	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4.057	3	.255
Razón de verosimilitud	4.145	3	.246
Asociación lineal por lineal	.164	1	.685
N de casos válidos	200		

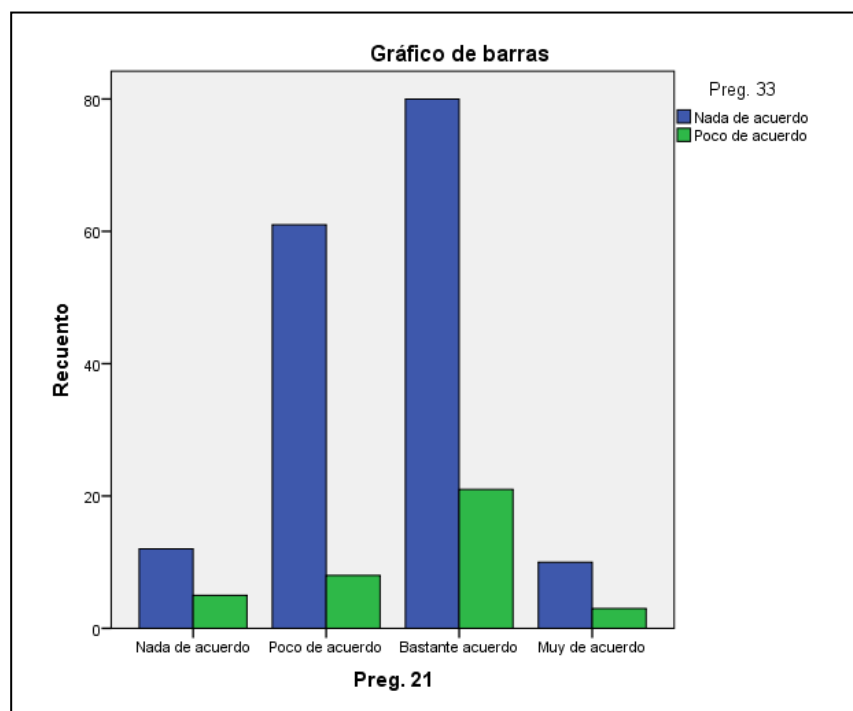
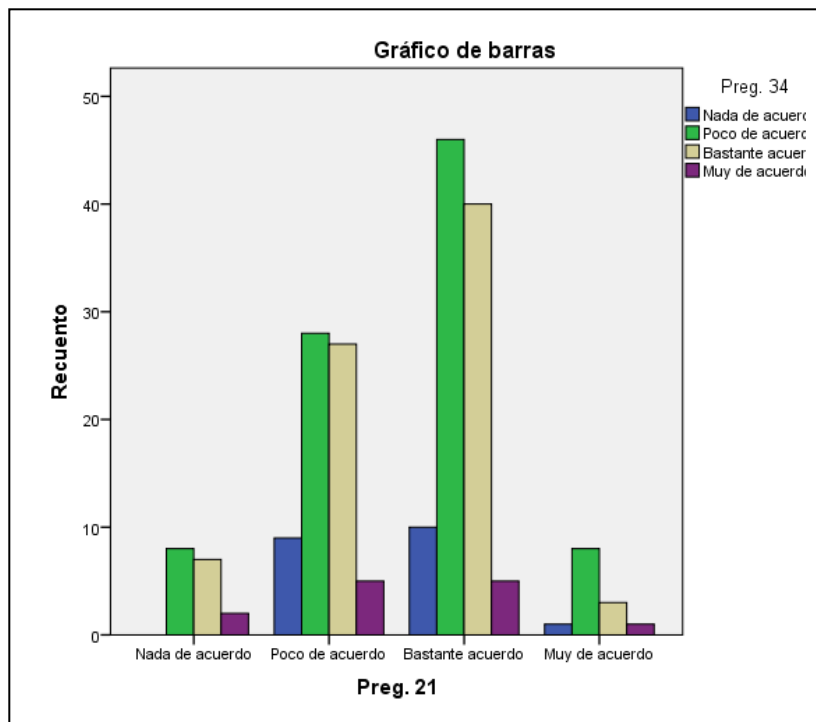


TABLA 92: PREGUNTA. 21 * PREGUNTA. 34. TABLA CRUZADA:

			Preg. 34				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 21	Nada de acuerdo	Recuento	0	8	7	2	17
		% dentro Preg. 21	0.0%	47.1%	41.2%	11.8%	100.0%
		Residuo corregido	-1.4	.2	.2	.9	
	Poco de acuerdo	Recuento	9	28	27	5	69
		% dentro Preg. 21	13.0%	40.6%	39.1%	7.2%	100.0%
		Residuo corregido	1.0	-.9	.1	.3	
	Bastante acuerdo	Recuento	10	46	40	5	101
		% dentro Preg. 21	9.9%	45.5%	39.6%	5.0%	100.0%
		Residuo corregido	.0	.2	.3	-.9	
	Muy de acuerdo	Recuento	1	8	3	1	13
		% dentro Preg. 21	7.7%	61.5%	23.1%	7.7%	100.0%
		Residuo corregido	-.3	1.2	-1.2	.2	
Total		Recuento	20	90	77	13	200
		% dentro Preg. 21	10.0%	45.0%	38.5%	6.5%	100.0%

GRÁFICO 63: PREGUNTAS 21 Y 34

TABLA 93: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PREGUNTAS 21 Y 34			
	Valor	g	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5.581	9	.781
Razón de verosimilitud	7.182	9	.618
Asociación lineal por lineal	1.187	1	.276
N de casos válidos	200		

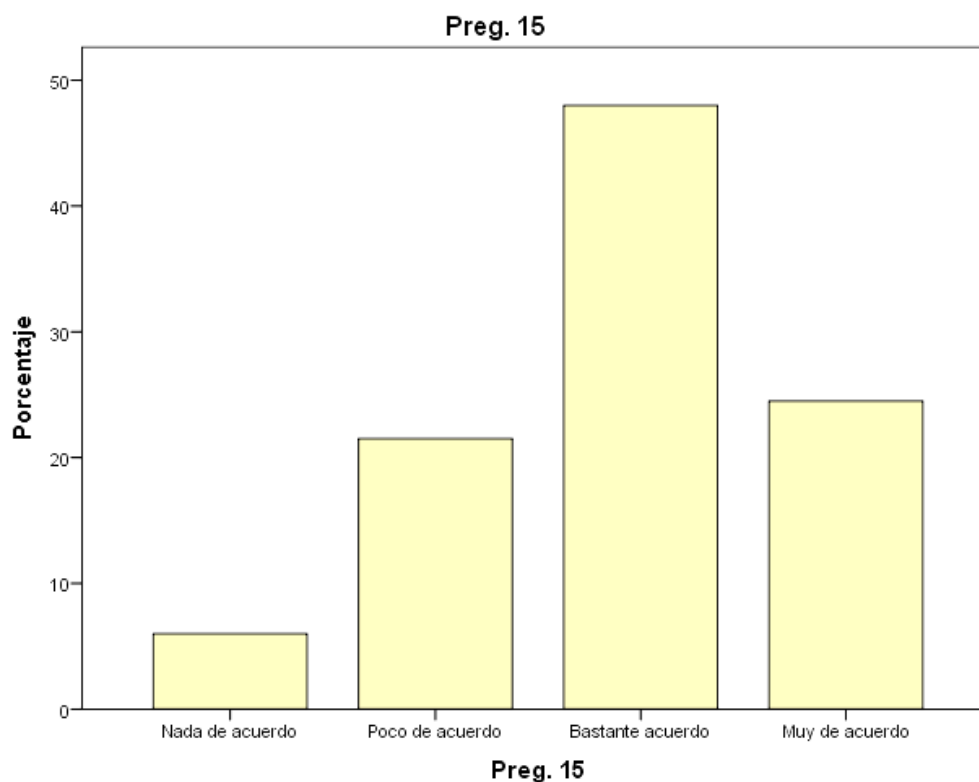


La tecnología, además de aportar numerosas ventajas y beneficios, también comporta ciertos riesgos que la sociedad debe estar preparada para afrontar. En este sentido, es especialmente importante proporcionar al alumnado una alfabetización digital crítica. Es necesario saber discernir entre lo que es riguroso y puede tener validez y lo que no. Asimismo, el pensamiento crítico, no es solo importante para hacer un buen uso de la tecnología, sino que es también una de esas ocho competencias clave que son necesarias para el siglo XXI (Bolívar, 2015). Tiene que ver con la capacidad de análisis, la argumentación y la mirada crítica. El 72.5 % del profesorado ha considerado estar preparado para favorecer esta competencia en el aula.

TABLA 94: OFRECE TÉCNICAS PEDAGÓGICAS CLAVE QUE FAVORECEN Y POTENCIAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO
-PREGUNTA 15-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	12	6.0	6.0	6.0
	Poco de acuerdo	43	21.5	21.5	27.5
	Bastante acuerdo	96	48.0	48.0	75.5
	Muy de acuerdo	49	24.5	24.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

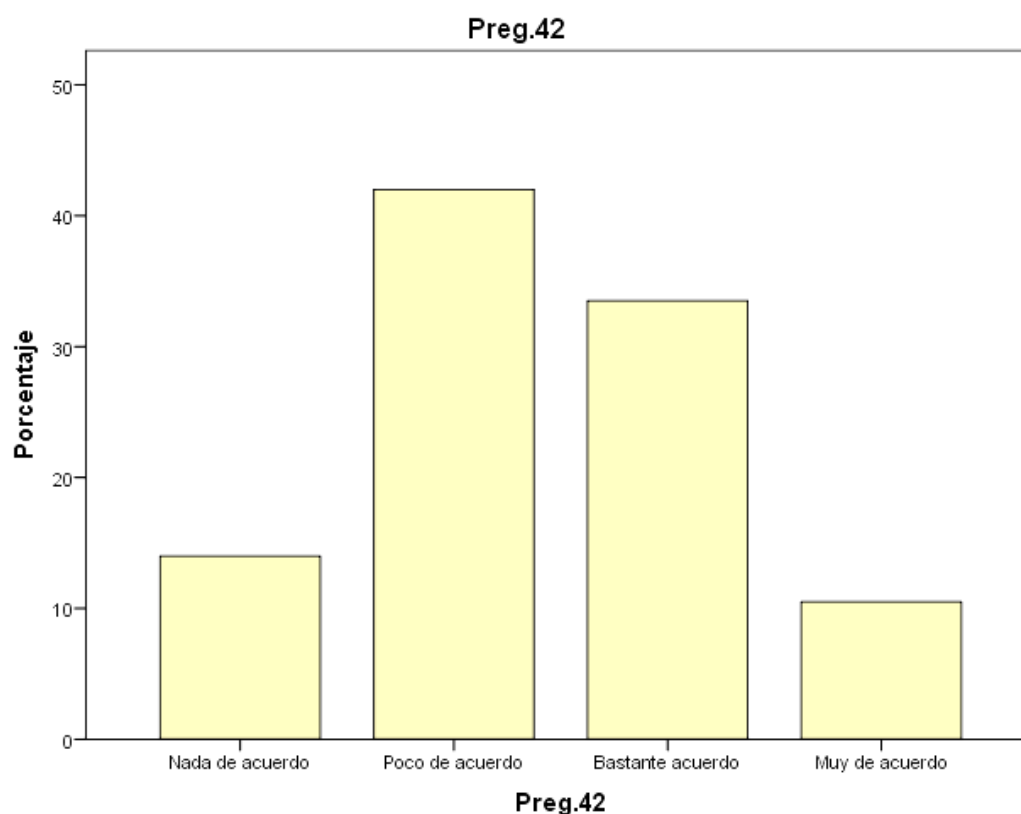
GRÁFICO 64: RECURRO A LAS POSIBILIDADES QUE DA LA REALIDAD AUMENTADA EN EL AULA
PREGUNTA 31



No obstante, se ha encontrado cierta contradicción con el enunciado que viene a continuación. La organización de debates en el aula, es determinante en este sentido. Es fundamental moderar debates donde existan dos posturas enfrentadas, donde deban defender y buscar argumentos pese a no compartir dicha posición y, por supuesto, donde distinguir aquella información que sirve de la que no. Como ya hemos visto en el análisis de otra cuestión, solo el 44% del profesorado ha afirmado promover debates en el aula, lo que resulta incongruente teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en el enunciado anterior.

TABLA 95: ORGANIZO Y MODERO CON ASIDUIDAD DEBATES EFICACES EN EL AULA -PREGUNTA 42-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	28	14.0	14.0	14.0
	Poco de acuerdo	84	42.0	42.0	56.0
	Bastante acuerdo	67	33.5	33.5	89.5
	Muy de acuerdo	21	10.5	10.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICA 65: ORGANIZO Y MODERO CON ASIDUIDAD DEBATES EFICACES EN EL AULA -PREGUNTA 42-

Así pues, tras el análisis estadístico puede comprobarse que hay una diferencia significativa entre ambas respuestas. Por un lado, consideran estar preparados para potenciar y fortalecer ese pensamiento crítico y la capacidad de análisis y, por el otro, no recurren al debate como una de las herramientas más básicas para dicho fortalecimiento.

TABLA 96: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS PREGUNTAS 15 Y 42

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 15 * Preg.42	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

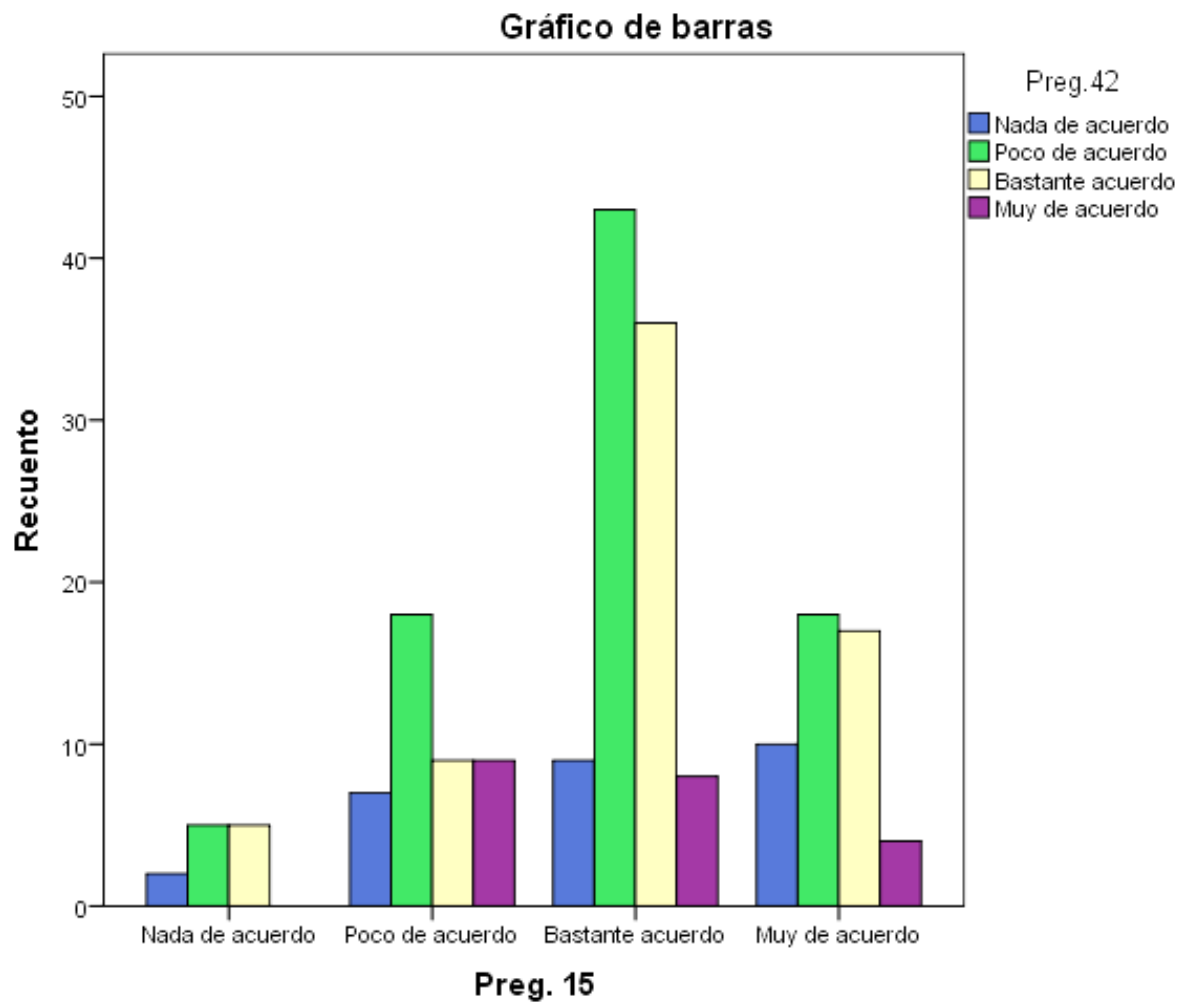
TABLA 97: PREGUNTA. 15*PREGUNTA.42 TABULACIÓN CRUZADA

			Preg.42				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 15	Nada de acuerdo	Recuento	2	5	5	0	12
		% dentro de Preg. 15	16.7%	41.7%	41.7%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	.3	.0	.6	-1.2	
	Poco de acuerdo	Recuento	7	18	9	9	43
		% dentro de Preg. 15	16.3%	41.9%	20.9%	20.9%	100.0%
		Residuo corregido	.5	.0	-2.0	2.5	
	Bastante acuerdo	Recuento	9	43	36	8	96
		% dentro de Preg. 15	9.4%	44.8%	37.5%	8.3%	100.0%
		Residuo corregido	-1.8	.8	1.2	-1.0	
	Muy de acuerdo	Recuento	10	18	17	4	49
		% dentro de Preg. 15	20.4%	36.7%	34.7%	8.2%	100.0%
		Residuo corregido	1.5	-.9	.2	-.6	
Total		Recuento	28	84	67	21	200
		% dentro de Preg. 15	14.0%	42.0%	33.5%	10.5%	100.0%

TABLA 98: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PREGUNTAS 15 Y 42

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	12.772	9	.173
Razón de verosimilitud	13.373	9	.146
Asociación lineal por lineal	.135	1	.713
N de casos válidos	200		

GRÁFICO 66: PREGUNTAS 15 Y 42

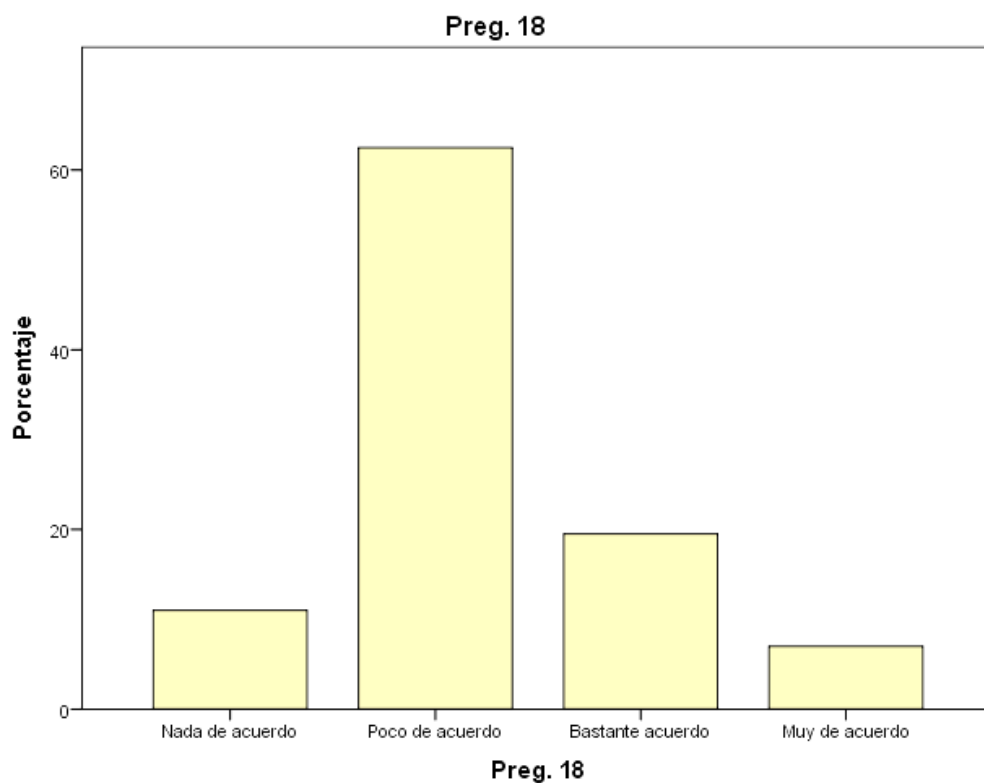


La creatividad es otra de esas capacidades que se valoran, cada vez con mayor fuerza, en el siglo XXI. Como cualquier otra, es susceptible de desarrollarse y potenciarse en el aula. En este sentido, la escuela en general y el docente en particular juegan un papel fundamental, pues es una capacidad que a través del proceso educativo puede ser ampliamente reforzada. El 72.5% del profesorado considera haber recibido recursos suficientes para fortalecer y potenciar dicha creatividad.

TABLA 99: OFRECE TÉCNICAS CONCRETAS PARA FORTALECER Y POTENCIAR LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO -PREGUNTA 18-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	22	11.0	11.0	11.0
	Poco de acuerdo	125	62.5	62.5	73.5
	Bastante acuerdo	39	19.5	19.5	93.0
	Muy de acuerdo	14	7.0	7.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 67: OFRECE TÉCNICAS CONCRETAS PARA FORTALECER Y POTENCIAR LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO PREGUNTA 18

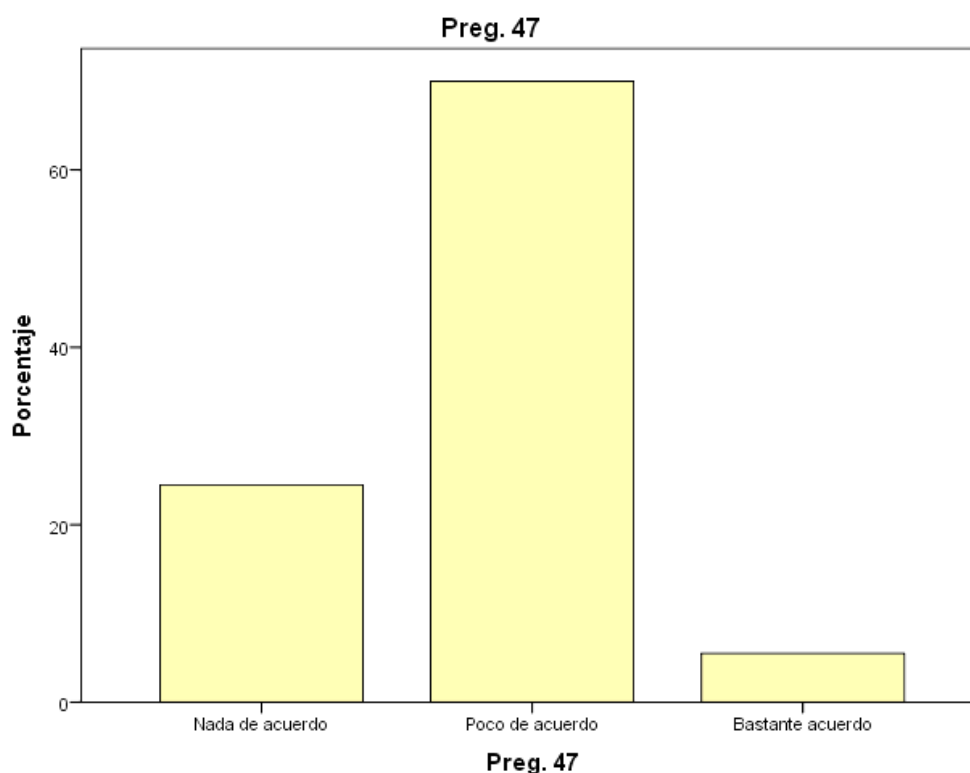


Sin embargo, ninguno ha afirmado trabajar el pensamiento divergente, lo que resulta esencial para elaborar criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad. A través de este tipo de pensamiento, la creatividad puede plasmarse tanto en la invención o descubrimiento de objetos y técnicas, como en la capacidad para encontrar nuevas soluciones, la modificación de los planteamientos más habituales o puntos de vista rutinarios, así como en la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas. Trabajar el pensamiento divergente además del convergente, es fundamental si se quiere desarrollar dicha creatividad. A pesar de ello, el 94.5% del profesorado ha respondido no haber recibido nunca formación en este sentido.

TABLA 100: DOMINO MÉTODOS ESPECÍFICOS PARA TRABAJAR EL PENSAMIENTO DIVERGENTE EN EL AULA Y TRATO DE FORTALECERLO PERIÓDICAMENTE -PREGUNTA 47-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	49	24.5	24.5	24.5
	Poco de acuerdo	140	70.0	70.0	94.5
	Bastante acuerdo	11	5.5	5.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 68: DOMINO MÉTODOS ESPECÍFICOS PARA TRABAJAR EL PENSAMIENTO DIVERGENTE EN EL AULA Y TRATO DE FORTALECERLO PERIÓDICAMENTE PREGUNTA 47



Así pues, tras el análisis estadístico puede comprobarse que existe una diferencia significativa entre ambas respuestas. Por un lado, la consideración del profesorado de estar preparados para potenciar y fortalecer esta creatividad y, por el otro, el hecho de no estar trabajando el pensamiento divergente con el alumnado en el aula. Una vez más, las relaciones que se establecen entre lo más conceptual y la práctica docente o herramientas para desarrollar la función educativa, son ciertamente contradictorias.

TABLA 101: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS -PREGUNTAS 18 Y 47-

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 18 * Preg. 47	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

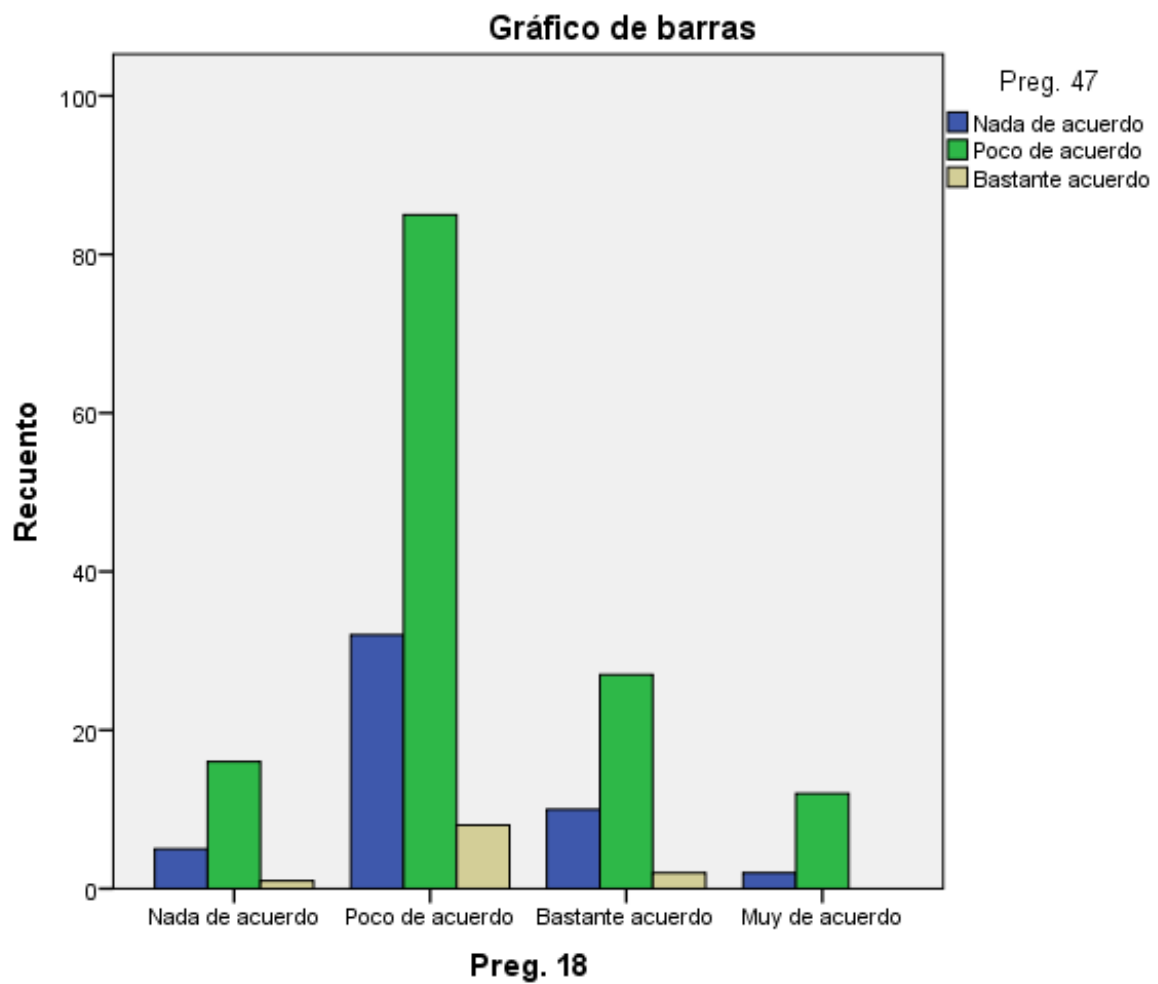
TABLA 102: PREGUNTA. 18*PREGUNTA. 47 - TABULACIÓN CRUZADA:

			Preg. 47			Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante acuerdo	
Preg. 18	Nada de acuerdo	Recuento	5	16	1	22
		% dentro de Preg. 18	22.7%	72.7%	4.5%	100.0%
		Residuo corregido	-.2	.3	-.2	
	Poco de acuerdo	Recuento	32	85	8	125
		% dentro de Preg. 18	25.6%	68.0%	6.4%	100.0%
		Residuo corregido	.5	-.8	.7	
	Bastante acuerdo	Recuento	10	27	2	39
		% dentro de Preg. 18	25.6%	69.2%	5.1%	100.0%
		Residuo corregido	.2	-.1	-.1	
	Muy de acuerdo	Recuento	2	12	0	14
		% dentro de Preg. 18	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.9	1.3	-.9	
Total		Recuento	49	140	11	200
		% dentro de Preg. 18	24.5%	70.0%	5.5%	100.0%

TABLA 103: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO -PREGUNTAS 18 Y 47-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2.299	6	.890
Razón de verosimilitud	3.135	6	.792
Asociación lineal por lineal	.011	1	.918
N de casos válidos	200		

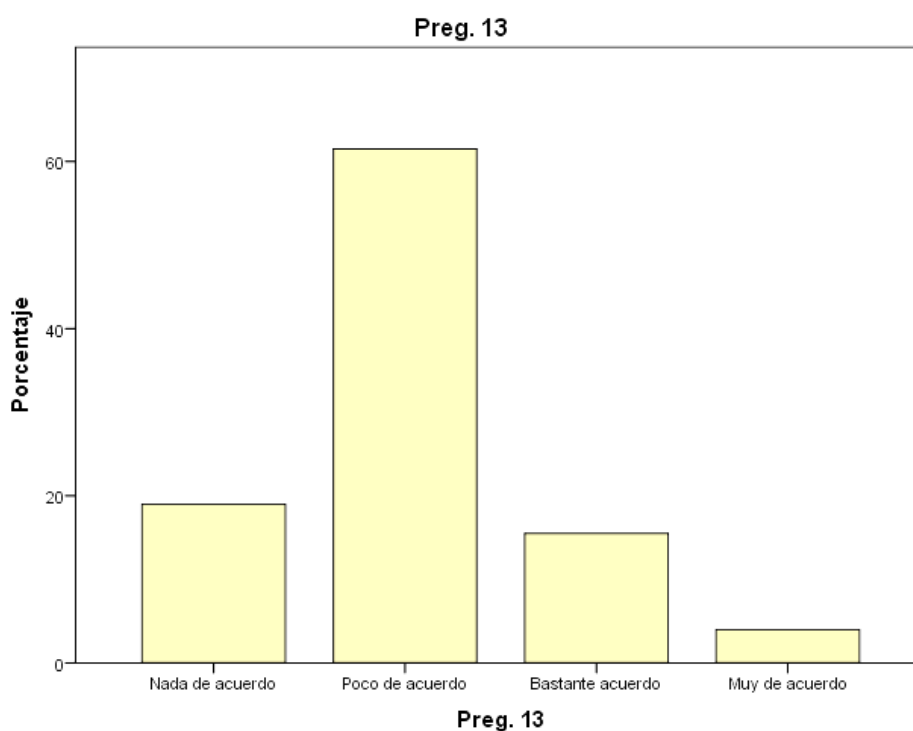
GRÁFICO 69: PREGUNTAS 18 Y 47



Asimismo, el 80.5% del profesorado ha manifestado no haber recurrido a ningún método o técnica para identificar los talentos de cada alumno. No obstante, es fundamental que comiencen a descubrirse desde la escuela. De hecho, existen ya modelos de éxito donde la psicología ha tenido un aporte interesante para establecer programas de identificación de talentos desde los centros educativos. Igualmente, el 80.5% del profesorado ha confirmado no haber recibido una formación que aportara y ofreciera métodos concretos para identificar y potenciar los talentos de cada estudiante.

TABLA 104: APORTA MÉTODOS PARA IDENTIFICAR LOS TALENTOS DE CADA ALUMNO PREGUNTA 13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	38	19.0	19.0	19.0
	Poco de acuerdo	123	61.5	61.5	80.5
	Bastante acuerdo	31	15.5	15.5	96.0
	Muy de acuerdo	8	4.0	4.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 70: APORTA MÉTODOS PARA IDENTIFICAR LOS TALENTOS DE CADA ALUMNO PREGUNTA 13

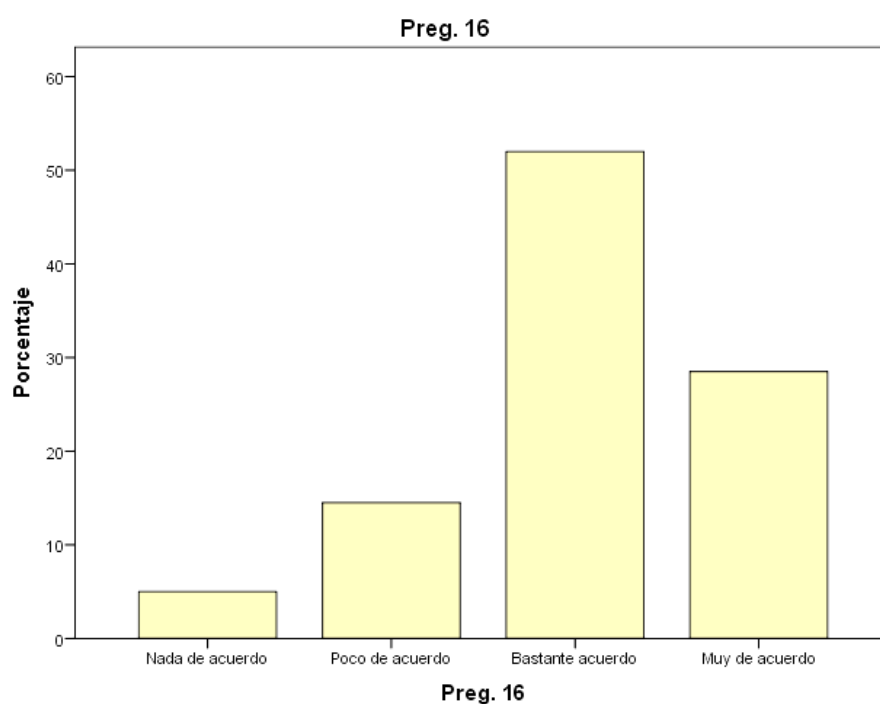
4.1.12. La dimensión ética

Los resultados que hasta el momento se han ido analizando, se han referido a cuestiones relativas a la dimensión social y la dimensión profesional e intelectual. Sin embargo, ha de analizarse también la dimensión ética que adquiere la escuela y a la que, necesariamente, ha de otorgársele la importancia que se merece. Esta dimensión está vinculada a la responsabilidad cívica, es decir, a una educación en valores que merezca socialmente la pena. La formación en valores es algo que debe impregnar cualquier área de conocimiento a cualquier nivel educativo, desde los cursos más elementales hasta los cursos más elevados. El 80.5% del profesorado afirma haber recibido un tipo de formación completa y de calidad en este sentido.

TABLA 105: ESTABLECE CIERTOS VALORES CÍVICOS Y LA MANERA DE FOMENTARLOS EN EL AULA, CUMPLIENDO ASÍ, CON LA RESPONSABILIDAD ÉTICA DE LA EDUCACIÓN -PREGUNTA 16-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	10	5.0	5.0	5.0
	Poco de acuerdo	29	14.5	14.5	19.5
	Bastante acuerdo	104	52.0	52.0	71.5
	Muy de acuerdo	57	28.5	28.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 71: ESTABLECE CIERTOS VALORES CÍVICOS Y LA MANERA DE FOMENTARLOS EN EL AULA, CUMPLIENDO ASÍ, CON LA RESPONSABILIDAD ÉTICA DE LA EDUCACIÓN PREGUNTA 16

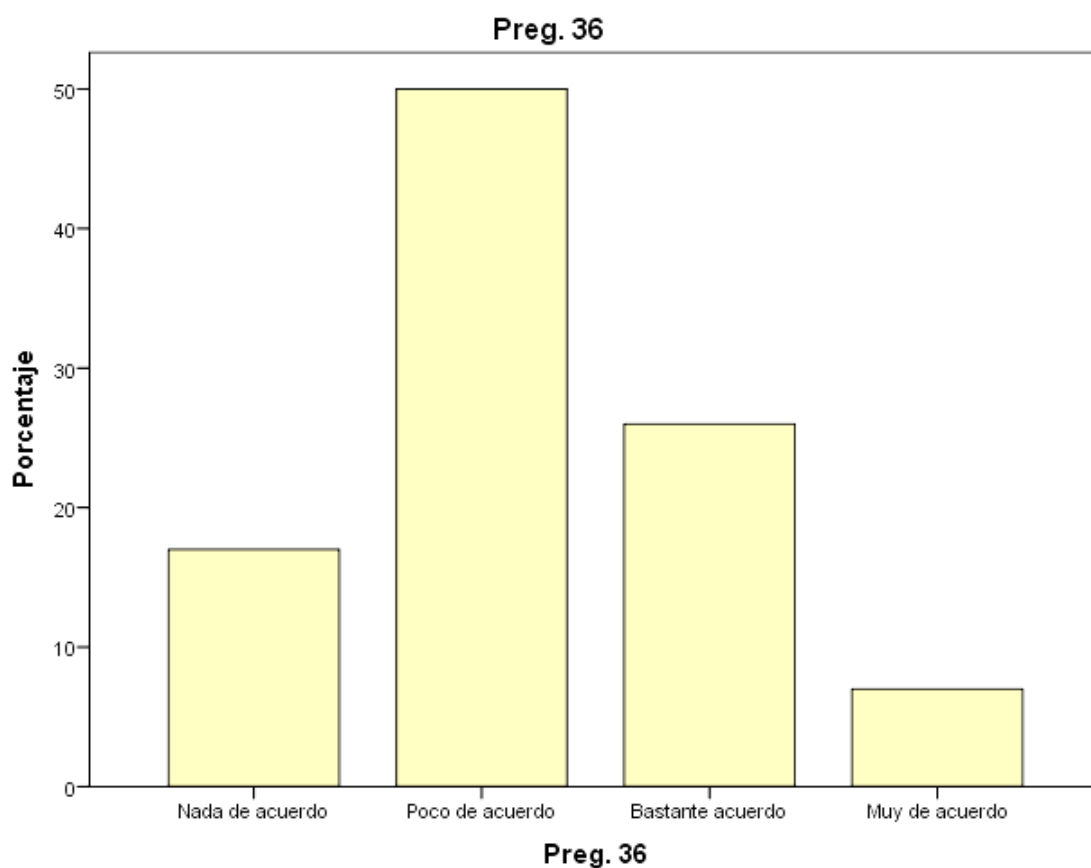


Sin embargo, un análisis más exhaustivo de otras variables, nos lleva a pensar que no están desarrollando apropiadamente su práctica docente en este sentido. El aprendizaje social, la autorregulación, el autocontrol o la inteligencia emocional, son cuestiones que deben potenciarse mediante un trabajo en grupo y un amplio conocimiento tanto de uno mismo como del entorno, aunque el 70% del profesorado ha asegurado no desarrollar dinámicas de grupo que, ciertamente, pudieran fortalecer ese aprendizaje social y emocional del alumnado.

TABLA 106: SUELO DESARROLLAR DINÁMICAS DE GRUPO EN EL AULA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS -PREGUNTA 36-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	34	17.0	17.0	17.0
	Poco de acuerdo	100	50.0	50.0	67.0
	Bastante acuerdo	52	26.0	26.0	93.0
	Muy de acuerdo	14	7.0	7.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 72: SUELO DESARROLLAR DINÁMICAS DE GRUPO EN EL AULA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS PREGUNTA 36



Se muestra pues, a través del análisis estadístico, la constatación y significatividad de dichas diferencias. Por un lado, consideran haber recibido la formación necesaria y estar preparados para ofrecer una buena educación en este sentido a sus alumnos. Y por otro, no realizan talleres ni grupos de discusión que, verdaderamente, fortalezcan el aprendizaje social o el aprendizaje emocional.

TABLA 107: RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS PREGUNTAS 16 Y 36

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Preg. 16 * Preg. 36	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

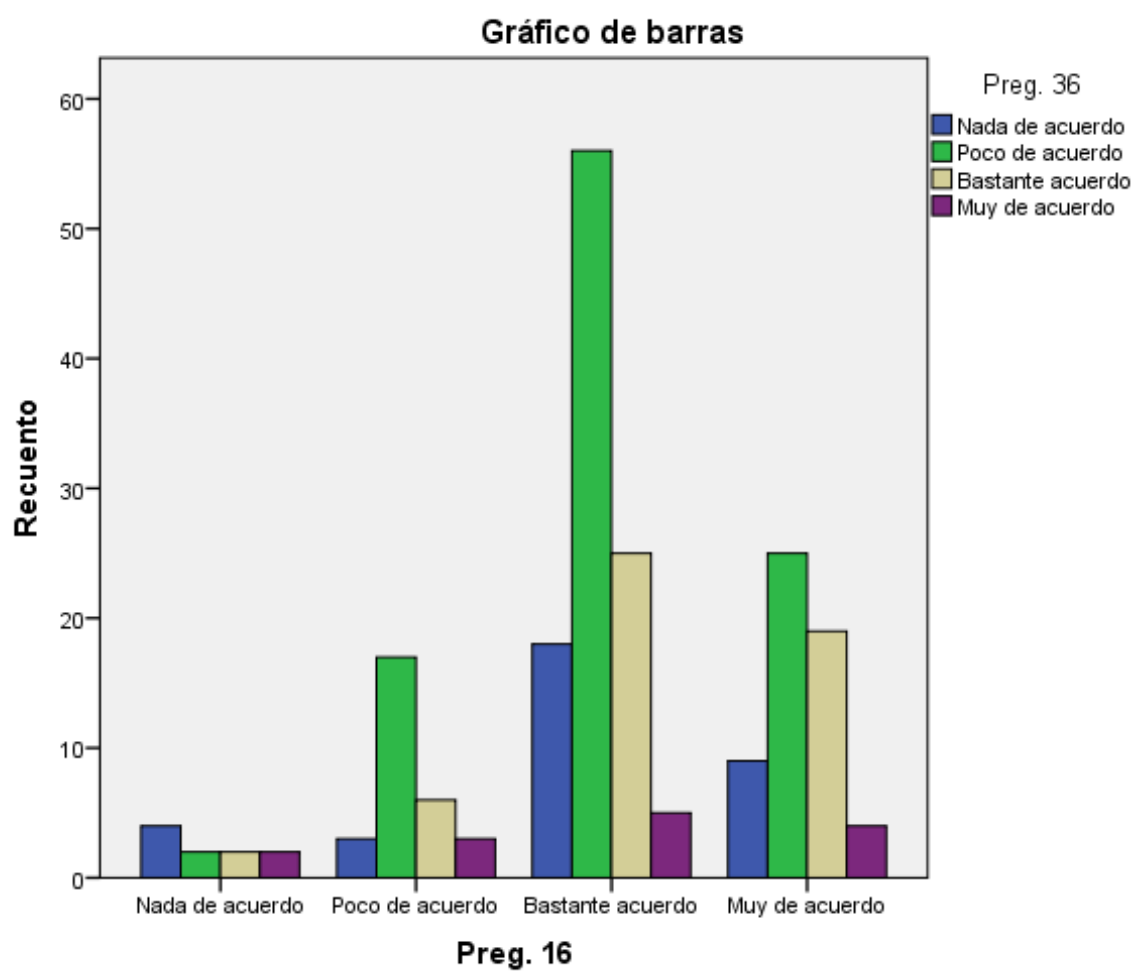
TABLA 108: PREGUNTA. 16*PREGUNTA. 36. TABULACIÓN CRUZADA

			Preg. 36				Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Preg. 16	Nada de acuerdo	Recuento	4	2	2	2	10
		% dentro de Preg. 16	40.0%	20.0%	20.0%	20.0%	100.0%
		Residuo corregido	2.0	-1.9	-.4	1.7	
	Poco de acuerdo	Recuento	3	17	6	3	29
		% dentro de Preg. 16	10.3%	58.6%	20.7%	10.3%	100.0%
		Residuo corregido	-1.0	1.0	-.7	.8	
	Bastante de acuerdo	Recuento	18	56	25	5	104
		% dentro de Preg. 16	17.3%	53.8%	24.0%	4.8%	100.0%
		Residuo corregido	.1	1.1	-.7	-1.3	
	Muy de acuerdo	Recuento	9	25	19	4	57
		% dentro de Preg. 16	15.8%	43.9%	33.3%	7.0%	100.0%
		Residuo corregido	-.3	-1.1	1.5	.0	
Total		Recuento	34	100	52	14	200
		% dentro de Preg. 16	17.0%	50.0%	26.0%	7.0%	100.0%

TABLA 109: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO -PREGUNTAS 16 Y 36-

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	12.269	9	.199
Razón de verosimilitud	11.207	9	.262
Asociación lineal por lineal	.120	1	.729
N de casos válidos	200		

GRÁFICO 73: PREGUNTAS 16 Y 36

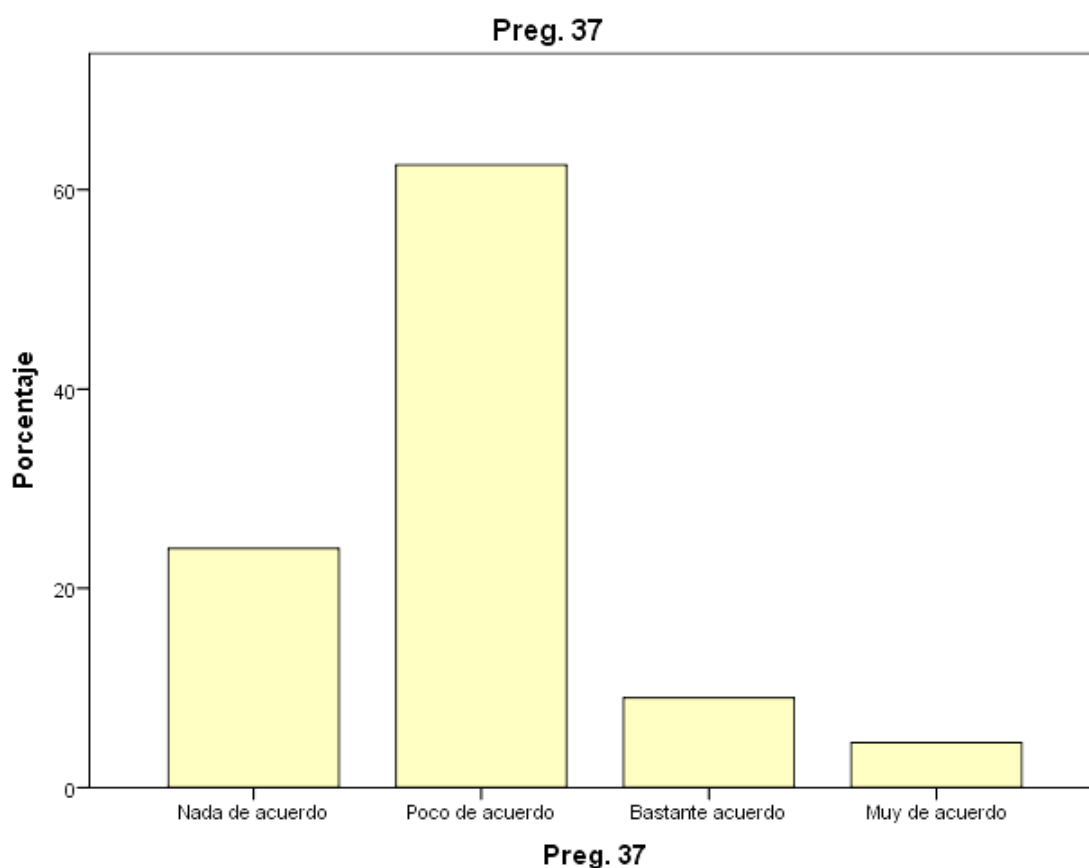


Asimismo, se ha considerado fundamental preguntar por el fenómeno de sostenibilidad curricular que, visiblemente, tantos trabajos de investigación está ocupando en la actualidad. La realidad es clara y categórica, pues casi el 90% del profesorado ha manifestado no conocer ni siquiera el concepto de sostenibilidad curricular y, por consiguiente, no estar trabajando en consonancia para el desarrollar, potenciar y favorecer dicho fenómeno.

TABLA 110: CONOZCO EL CONCEPTO DE SOSTENIBILIDAD CURRICULAR Y HE TRABAJADO EN NUMEROSAS OCASIONES PARA DESARROLLAR DICHO FENÓMENO -PREGUNTA 37-

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	48	24.0	24.0	24.0
	Poco de acuerdo	125	62.5	62.5	86.5
	Bastante acuerdo	18	9.0	9.0	95.5
	Muy de acuerdo	9	4.5	4.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

GRÁFICO 74: CONOZCO EL CONCEPTO DE SOSTENIBILIDAD CURRICULAR Y HE TRABAJADO EN NUMEROSAS OCASIONES PARA DESARROLLAR DICHO FENÓMENO PREGUNTA 37



4.2

RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS

Habiendo constatado, mediante el análisis cuantitativo, que existen carencias importantes en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, es el momento de profundizar y definir lo que verdaderamente se está esperando de esta profesión y, como consecuencia, de los planes de estudio que preparan a este colectivo. Los dos últimos objetivos específicos que se plantean en el presente estudio, están directamente vinculados a ello. Por un lado, se hace referencia a la necesidad de establecer un conjunto de requerimientos o necesidades definidas que, en la actualidad, se estén precisando para desarrollar la profesión adecuadamente y, por el otro, a la necesidad de plantear propuestas más concretas que, con claridad, impulsen un sistema más ajustado a la realidad del momento. Así pues, las entrevistas de investigación tienen el reto de obtener un tipo de información que contribuya a resolverlos. Las doce entrevistas, en definitiva, se desarrollan con el fin de lograr un tipo de información que, estratégicamente, contribuya al fortalecimiento de este Grado en Educación Primaria.

Para ello, se ha contado con la participación de tres perfiles diferentes que, directamente implicados, conocen dichos programas de formación inicial y, consecuentemente, han podido contribuir al análisis de manera rigurosa y fundamentada.

1. **Estudiantes del Grado en Educación Primaria:** Han sido deliberadamente seleccionados por estar en su cuarto año, pues cursando esta última etapa pueden ofrecer una visión de su aprendizaje más amplia y fundamentada.
2. **Profesorado Universitario del Grado en Educación Primaria:** Procuran una visión imprescindible en la reforma de estos programas de formación inicial, pues son ellos quienes la imparten. Su perspectiva es determinante en este proceso.
3. **Profesorado de Educación Primaria ya en ejercicio:** Son los únicos que, de primera mano, pueden comparar la pertinencia de dichos programas y su adecuación con las necesidades y demandas que, actualmente, se proyectan sobre su profesión.

En efecto, cada perfil ha ofrecido un enfoque muy distinto y, el conjunto de todos ellos, enriquece la obtención de unos datos más completos y fiables. No obstante, también ha de tenerse en cuenta la representación de cada universidad. Desde un inicio, se ha entendido que contemplar las cuatro instituciones públicas que imparten el Grado de Educación Primaria, constituía una muestra altamente representativa de lo que supone la formación inicial en la Comunidad Autónoma de Madrid. Así pues, dichas instituciones han de estar igualmente representadas en cada perfil. Aunar los tres enfoques e incluir, equitativamente, un representante por cada universidad, conducirá a una respuesta más integral, completa y sistémica. En estas entrevistas han participado, por lo tanto:

- Estudiante del Grado en Educación Primaria de la UAM
- Estudiante del Grado en Educación Primaria de la UCM
- Estudiante del Grado en Educación Primaria de la URJC
- Estudiante del Grado en Educación Primaria de la UAH
- Profesorado universitario del Grado en Educación Primaria de la UAM
- Profesorado universitario del Grado en Educación Primaria de la UCM
- Profesorado universitario del Grado en Educación Primaria de la URJC
- Profesorado universitario del Grado en Educación Primaria de la UAH
- Profesorado de Educación Primaria que ha estudiado en la UAM
- Profesorado de Educación Primaria que ha estudiado en la UCM
- Profesorado de Educación Primaria que ha estudiado en la URJC
- Profesorado de Educación Primaria que ha estudiado en la UAH

Mediante dichas entrevistas, se ha podido extender la perspectiva, favorecer un mayor entendimiento y, en definitiva, lograr una mayor riqueza hermenéutica. Los datos obtenidos mediante esta herramienta de investigación, no son fácilmente cuantificables. Sin embargo, suelen ser especialmente interesantes y trascendentes precisamente por esa riqueza interpretativa. En este caso, al igual que en el análisis cuantitativo, la información ha de ser tratada con rigurosidad y precisión. Por ello, será organizada en tres apartados diferentes, atendiendo a los tres perfiles que anteriormente se han definido. Es importante volcar la información con objetividad, respetando con exactitud la información recogida y siendo fieles a la realidad. En primer lugar, se muestran los datos recogidos a través de las entrevistas a los estudiantes. En segundo lugar, los resultados obtenidos mediante las entrevistas al profesorado universitario y, por último, las realizadas a los docentes de Educación Primaria.

Para organizar esta información de manera rigurosa, se ha recurrido a una herramienta de análisis cualitativo potente y sofisticada como es ATLAS ti. A través de ella, se han introducido los resultados obtenidos en las entrevistas y, gracias a su estructura lógica basada en objetos principales, se han diseñado tres nubes de palabras, una por cada perfil. Mediante esta representación visual, se muestran los términos que, con mayor frecuencia, se han ido repitiendo en los tres grupos de entrevistas y donde, por lo tanto, pueden advertirse aquellas cuestiones que más se han querido enfatizar en cada uno de estos grupos. Se reflejan, por consiguiente, las diferentes preocupaciones, intereses e inquietudes que existen en cada perfil y que, por consiguiente, han de tenerse en cuenta. Todos ellos son importantes en este proceso de transformación, fortalecimiento y actualización. Así pues, se trata de analizar la densidad de palabras clave que surgen en dichos discursos y, a partir de ellas, comenzar el análisis de interpretación de manera metódica y organizada.

Gracias a la gestión integrada de los objetos para una visión general de los distintos tipos de etiquetas que se han introducido, se ha logrado sistematizar la información respetando la veracidad de los discursos obtenidos. Sin el área de margen inteligente y flexible para ver y modificar los segmentos codificados, habría sido imposible. Teniendo en cuenta que, en muchos casos, los tres perfiles inciden sobre una misma cuestión y, no tendría sentido repetirla en tres ocasiones por igual, se ha considerado más interesante destacar lo que, en cada perfil, se ha resaltado con mayor significación. Al finalizar, se procurará un apartado de síntesis y discusión de los resultados que, ciertamente, va a ser necesario a modo de sinopsis y como puente para la redacción de conclusiones.

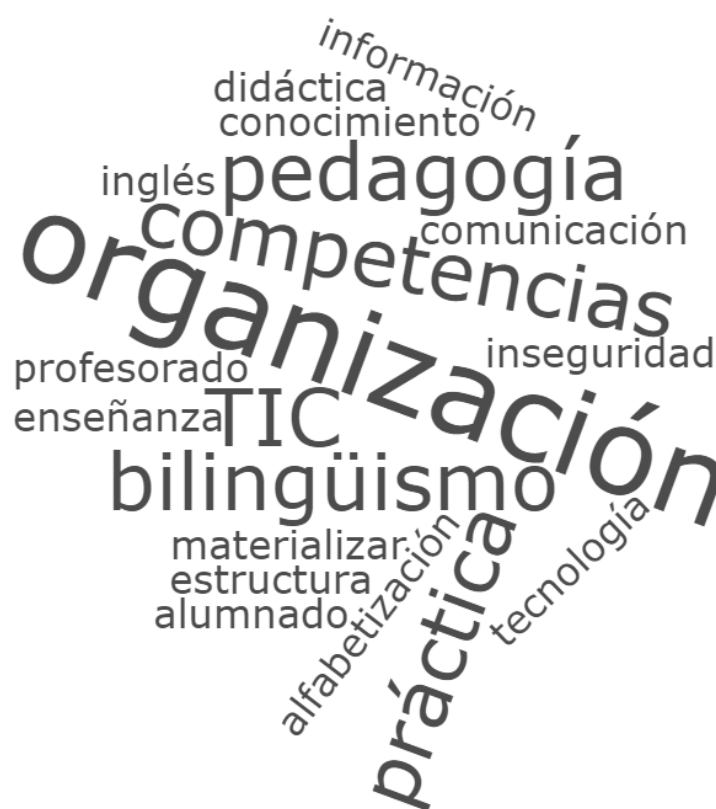
4.2.1. ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

A través de las entrevistas realizadas a los estudiantes del Grado en Educación Primaria, se ha realizado una nube de palabras donde pueden observarse los términos que, con mayor frecuencia, se han ido repitiendo en este primer bloque de entrevistas y que, por consiguiente, reflejan aquellas cuestiones que más han preocupado a este perfil:

- La organización escolar y de aula.
- La alfabetización digital.
- La competencia plurilingüe.

En efecto, han sido los aspectos más enfatizados por los mismos y, claramente, se ha percibido una mayor intranquilidad en este sentido. De hecho, consideran que la formación que han recibido no es del todo aplicable a su práctica docente y, razonablemente, destacan y señalan estos aspectos como herramientas fundamentales de las que no disponen para desarrollar sus competencias como docente.

FIGURA 7: ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA



4.2.1.1. La organización escolar

En lo que concierne a la organización escolar y de aula, los estudiantes de las cuatro universidades han manifestado haber recibido una formación insuficiente y de escasa calidad.

EUAM: *“Tenemos muchas asignaturas sobre las materias que vamos a impartir en un futuro pero, sin embargo, poco o nada sobre cómo vamos a materializarlas en el aula con nuestros alumnos. No sabemos cómo organizar estos contenidos, a qué metodologías recurrir y, algo fundamental, cómo vamos a evaluar a los estudiantes...”*

EUCM: *“En muchas ocasiones, he compartido la inseguridad que sentimos muchos con respecto a esta cuestión. No se nos están dando las herramientas necesarias para organizar la clase con un mínimo de conocimiento y fundamento”.*

EUAH: *“Sinceramente, echo de menos una asignatura donde se trabajen temas prácticos, cuestiones relativas a la organización del aula, la relación con nuestros futuros alumnos, como hacer un uso inteligente del espacio del que se disponga o manejar acertadamente los tiempos en el aula. Supongo que todas estas cuestiones son importantes y, personalmente, no tengo la sensación de haberlas trabajado en ningún momento”.*

EURJC: *“Se habla mucho de la necesidad del cambio educativo, de actualizar la docencia y la organización en el aula. Se dice que hay opciones educativas que trascienden a las sillas ordenadas en fila, a las clases donde el profesor explica y el alumnado simplemente escucha. Sin embargo, yo no sabría cómo gestionar eso. Siento que no dispongo del conocimiento para hacerlo. Es como si hubiera estado continuamente estudiando que, efectivamente, este modelo debe cambiar pero, lo cierto es que no se me ha explicado cómo hacerlo, es decir, hacia donde encaminar esa transformación de la que tanto se habla”.*

Se evidencia, por tanto, una clara unanimidad en lo que a esta cuestión respecta. Todos identifican carencias importantes y, abiertamente, consideran necesario disponer de una mejor formación pedagógica. Deben procurarse herramientas para gestionar un aula con mayores garantías de éxito, pues todos han enfatizado su intranquilidad en este sentido y exponen que, la gran mayoría de sus asignaturas, han tenido esencialmente que ver con las materias que en un futuro van a impartir, olvidando así aspectos pedagógicos y de organización escolar que, desde su punto de vista, son imprescindibles. El dominio de las materias y sus didácticas son visiblemente insuficientes. Por ello, para lograr un buen desarrollo de la profesión ha de ampliarse, necesariamente, el abordaje de esta cuestión.

La estructura, la distribución, la disposición, las combinaciones que se realizan en el aula y, en definitiva, la organización escolar, son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta premisa, los estudiantes anhelan una visión de conjunto, estratégica y metodológica que, directamente, fortalezca su quehacer como futuros docentes. Deben incluirse aprendizajes en los que, coherentemente, se analicen todas aquellas prácticas que llevan al éxito educativo o que, por el contrario, pueden inducir al fracaso escolar, a la desmotivación, a la escasa implicación o, incluso, a una desvinculación progresiva del alumnado con el sistema educativo. Es fundamental que su formación incluya este tipo de aprendizajes, necesarios para una buena práctica docente.

Pese a estar analizando el discurso de los estudiantes, parece pertinente señalar lo que ha manifestado un profesor de Educación Primaria en este sentido:

PEPUAM: *“Nadie me habló en mi formación inicial sobre el uso del espacio y, desde mi punto de vista, ha sido decisivo en la actitud, motivación y predisposición del alumnado. Con el paso del tiempo y tras muchas pruebas, he ido encontrando grandes diferencias y un resultado magnífico en el comportamiento e implicación de mis alumnos Definitivamente, la clave del éxito escolar está en saber organizar inteligentemente el aula, sabiendo crear espacios polivalentes. Más concretamente, tres espacios distintos”.*

Este docente expone la necesidad de crear tres espacios de distinta índole. Por un lado, una zona dedicada a las presentaciones y ponencias. Dice que la comunicación es esencial. Este espacio debe ser el de las narraciones, el de las explicaciones más densas y el de las historias o cuentos, pues es el espacio para la expresión artística y la transmisión de contenidos. Se puede simular un pequeño anfiteatro, donde los alumnos se sienten y formen parte de un semicírculo, orientado especialmente a favorecer la atención en el comunicador. Por otro lado, debe existir un espacio para la sociabilización y el trabajo en equipo. Deben crearse mesas redondas, espacios donde todos puedan conectar con todos y donde, en definitiva, se pueda hablar sin dificultad. Se trata de un espacio para trabajar de manera cooperativa, llegar a acuerdos, hacer reflexiones grupales y lograr consensos. Finalmente, es necesario disponer también de un espacio dedicado al trabajo individual, espacios agradables y estimulantes que favorezca el trabajo personal y se ajusten al ritmo de cada uno. Así pues, el diseño de estos tres espacios, dibuja un escenario fundamental en la construcción de un sistema de mayor calidad. A su vez, ha de realizarse una buena gestión de los tiempos. Son aspectos determinantes en este proceso que, indudablemente, han de estar regulados y metodológicamente fundamentados.

4.2.1.2. La alfabetización digital

Se ha reflejado, en las entrevistas, la insatisfacción que existe en relación a esta cuestión. Desde su punto de vista, no se les ha dotado de herramientas útiles ni de un conocimiento práctico que, verdaderamente, les vaya a permitir aprovechar los recursos disponibles en el aula.

EUAM: *“Debería existir una asignatura donde se trabajara, de manera práctica, algo tan básico como usar una pizarra digital. Probablemente, todos nos la vayamos a encontrar en el aula y yo, personalmente, ni siquiera he encendido una”.*

EUAH: *“La verdad es que no tengo idea de lo que son los visualizadores ni los sistemas de respuesta interactiva, no he oído hablar de eso en ninguna ocasión, lo cual resulta un poco frustrante. Soy consciente de que existen múltiples recursos que no se nos están enseñando. No parece ser muy coherente”*

EURJC: *“Las escuelas están adquiriendo espacios virtuales que deben utilizarse aprovechando sus oportunidades de aprendizaje y, sinceramente, la formación inicial no nos está procurando un aprendizaje real en este sentido”.*

En todos los discursos, la sensación de insatisfacción y descontento ha sido clara y axiomática. Parece que existe una gran decepción en este sentido, pues se consideran incapaces de manejar muchas de las herramientas que van a encontrarse en el aula y, además, desconocen múltiples posibilidades, recursos y aplicaciones que se han ido mencionando a lo largo de la entrevista, tales como:

- Los visualizadores de la pizarra digital
- La utilización del notebook
- Los sistemas de respuesta interactiva
- La incorporación de un lenguaje binario
- Los sistemas de programación
- Temas relacionados con la robótica
- La introducción de la realidad aumentada...

Así pues, parecen ser perfectamente conscientes de que existe un espacio virtual que, en efecto, es muy potente en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero, sin embargo, dicen no haberlo trabajado desde su formación inicial y muestran su descontento por ello.

Desde lo más básico hasta lo más complejo, se sienten generalmente inseguros, pues consideran no haber recibido un tipo de formación completa, enfocada a la práctica y adecuada al momento actual. Son muchos los frentes que se han tratado, en este sentido, a través de las entrevistas a los estudiantes.

EURJC: *“El cambio tecnológico ofrece mucho más de lo que se está percibiendo en la gran mayoría de los centros educativos y universidades. No se trata de sustituir el papel por herramientas digitales. El cambio exige la inclusión de nuevos aprendizajes, nuevos contenidos, nuevas metodologías, aplicaciones innovadoras, técnicas de aprendizaje diferentes y recursos punteros. Esto debería haberse materializado en nuestra formación inicial y, desde luego, no es lo que ha ocurrido”.*

Ante esta necesidad de transformación y adaptación, es importante señalar que, por ejemplo, la incorporación de pizarras digitales en un centro educativo no está directamente vinculada al logro de la transformación digital que se está persiguiendo. Debe clarificarse que el simple hecho de introducir estas herramientas en el aula, no cambia repentinamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sí se está manifestando la necesidad de actualizar la formación del profesorado en su alfabetización digital.

EUCM: *“La realidad es que no sé cómo voy a utilizar una pizarra digital cuando esté trabajando. Supongo que no será muy difícil pero, desde luego, no podré hacer un uso que vaya mucho más allá de lo que te ofrece un proyector”.*

Deben estar preparados para participar de todas estas innovaciones con garantías de éxito. Esta nueva era educativa, supone mucho más que unos recursos punteros y novedosos en el aula y, claramente, impone un cambio en la mentalidad del profesorado. La enseñanza transforma su sentido y se comienzan a exigir nuevas competencias. No se trata, en ningún caso, de suplir la pizarra tradicional por la pizarra digital, ni tampoco de sustituir los libros por las tabletas. El verdadero cambio reside en lograr una nueva realidad educativa, donde la información transmitida ya no ocupa un lugar central.

PUURJC: *“Si un cirujano de hace cien años entrara en un quirófano, no reconocería ni la mitad de los utensilios y métodos que hoy se están utilizando. Por el contrario, si un maestro de hace cien años se introdujera en un aula actual, se sentiría como en casa. Hasta esta década, no había cambiado nada y, por fin, parece que la revolución tecnológica tendrá el impacto que se precisa en las aulas. Aunque todavía hay que trabajar mucho para que eso suceda.”*

Así lo expone uno de los profesores universitarios en su entrevista. Para comprender adecuadamente esta transformación que se aproxima y construir un sistema educativo que, ciertamente, responda a lo que se está demandando de él, es necesario entender que la clave de esta era digital no son los recursos tecnológicos sino la información. Puede accederse a ella sin apenas dificultad y esto es lo que, efectivamente, lo ha ido cambiando todo.

Como indica Moya (2018), el sistema educativo ya no tiene sentido si mantiene las mismas estructuras que hace décadas y, en efecto, si se sigue entendiendo que las instituciones educativas tienen como principal reto la transmisión de conocimiento. Esta realidad pierde todo sentido y carece de utilidad en un mundo como el actual, donde el conocimiento y cualquier tipo de información, es fácilmente alcanzable por cualquiera, en todo momento.

En estos primeros años de transformación, se ha incurrido en cierta confusión y algunos centros educativos han creído que, incluir potentes herramientas digitales en el aula, iba a regenerar y actualizar el modelo educativo de manera inmediata. Sin embargo, la era digital requiere una transformación que va mucho más allá, tal y como parecen apuntar los cuatro estudiantes.

Definitivamente, estos recursos no son suficientes si no se ofrece una formación completa y rigurosa para quienes los van a utilizar. Es decir, una vez más, el auténtico reto reside en el colectivo docente. De hecho, Hargreaves y Fullan (2014) indican que solo el 20% de toda esta transformación depende de la tecnología y el 80% está en las personas. Más concretamente, en el capital profesional. Los futuros docentes han demostrado ser conscientes y estar convencidos del impacto real que puede tener esta tecnología. Ahora bien, solo si se combina con una amplia formación y alfabetización digital que, por el momento, parece no estarse ofreciendo.

Lo cierto es que el terreno ya está abonado. La gran mayoría de centros han incluido dichas herramientas en las aulas y, consiguientemente, solo queda fortalecer y regenerar la formación del profesorado. Debe ofrecerse un tipo de formación actualizada y renovada que, en efecto, permita responder a las demandas que se están proyectando sobre la profesión. Como ya se ha mencionado, lo esencial no son los recursos, son los contenidos y competencias que se van a desarrollar, así como los métodos a los que se va a recurrir. No tiene sentido digitalizar los libros de texto y mantener el mismo contenido y metodologías. Es necesario utilizar contenidos que, coherentemente, se ajusten a esta era y favorecer recursos digitales que hayan sido exclusivamente diseñados para consumirse y emplearse en este periodo.

EUAM: *“Enseñar tecnología, por ejemplo, no significa enseñar a navegar por internet que, probablemente, sepan hacerlo mucho mejor que cualquiera de nosotros. Hay que ir más allá y establecer apropiadamente cuales son las necesidades y exigencias actuales. En este caso, hemos de enseñarles sobre procesamiento y análisis de datos, tratamiento de imágenes, programación o robótica que, claramente, van a ser cuestiones clave en su desarrollo futuro. Para ello, el profesorado ha de estar preparado y, lo cierto, es que no lo estamos y, consecuentemente, no se procuran este tipo de aprendizajes. Es ahí donde debe empezarse cualquier proceso de transformación, en la identificación de necesidades”.*

Los cuatro estudiantes han manifestado que, actualmente, lo más importante es la capacidad de analizar la información, las habilidades que se poseen para comunicarla y el pensamiento crítico para discernir entre lo que es válido y lo que no.

EUCM: *“Verdaderamente no tiene sentido. Es incongruente y profundamente caro cuando las TIC se compran, se introducen en el aula y, visiblemente, no se les saca el partido que se debería. Por ello, es esencial construir programas de formación inicial que incluyan, coherentemente, este tipo de cuestiones”.*

EURJC: *“Estoy seguro de que existen en otros lugares modelos de éxito. Simplemente hay que estudiarlos y copiarlos, mejorarlos, experimentarlos de primera mano y, adaptarlos al contexto de cada centro educativo. El proceso es simple, únicamente hay que tener la voluntad de comenzar a construir el cambio”.*

EUAH: *“Disponemos de la tecnología, ahora solo hace falta que nos enseñen a sacarle partido. La formación inicial debería encargarse de esto.”*

Puede observarse como la era digital ha transformado por completo los espacios y tiempos de comunicación que manejamos. Nos relacionamos de manera diferente y las competencias que se precisan también han cambiado. El profesorado, en definitiva, debe estar preparado para responder a todos estos cambios y, efectivamente, la comunicación juega un papel fundamental en este proceso. Lo cierto es que el reto de incorporarse al espacio virtual, exige un cambio de mentalidad. No obstante, no se trata de transformar todo por completo y modificar integralmente el escenario. Han de analizarse las oportunidades de las que se dispone y, progresivamente, tratar de introducirlas en la propia realidad. En la entrevista con uno de los profesores universitarios, surgieron temas especialmente relevantes en este sentido que, en todo momento, destacan la importancia de los procesos comunicativos.

PUURJC: *“Razonablemente, el primer paso es promover en el centro dinámicas de buenas prácticas TIC. Esta información debe ser compartida e intercambiada por el profesorado y, posiblemente así, se generen nuevas oportunidades personalizadas para el centro en particular. Hay que exprimir los recursos ya disponibles, no es tan importante incluir nuevos dispositivos. Se trata de explotar la comunicación en el centro. Las tecnologías de la información son sobre todo valiosas para ello, para potenciar la interacción a partir de blogs, canales de YouTube o plataformas educativas que, con todo el sentido, favorezcan esta comunicación. La experiencia solo tendrá sentido si es compartida”.*

El espacio virtual surge, en cierto modo, de la necesidad de crear espacios de mayor interacción, impulsando y fortaleciendo el concepto de comunidades de aprendizaje. Debe empezarse por lo más básico y sencillo e ir incorporando recursos de mayor complejidad. No tendría sentido incluir talleres de robótica, lenguaje binario, programación o inteligencia artificial, si ni siquiera se han desarrollado plataformas virtuales donde poder interactuar. Ahora bien, independientemente de los recursos que se vayan a utilizar, es esencial otorgar funcionalidad a cada proyecto que se impulse. En este sentido, debe favorecerse siempre un espacio pedagógico que no se desvirtúe con tanta novedad. En un centro educativo, el espacio virtual no tiene sentido si está desvinculado de dicho espacio pedagógico. Así pues, todas las herramientas digitales deben tener un trasfondo didáctico que, en efecto, sea coherente, tenga sentido y este bien fundamentado.

PUURJC: *“En primer lugar, hay que disponer de una buena conectividad. De lo contrario, no se podrá extraer lo máximo de los dispositivos disponibles. Además, es esencial controlar los temas de privacidad. Actualmente, es una cuestión fundamental. También es necesario analizar los contenidos que, ciertamente, deben ser modificados. Asimismo, la metodología que debe ser más estimulante para el alumnado. Para todo ello, deben dominarse las redes sociales y el uso de la nube o el cloud computing. A partir de ahí, puede ahondarse en el hour code, la industria codu, spark o minecrafteu que, positivamente, están ofreciendo grandes oportunidades de aprendizaje. Para matemáticas, por ejemplo, se han creado videojuegos donde existe una pirámide en la que para ascender deben hacerse operaciones matemáticas. Esto se ha llevado a la práctica en algunos centros escolares y se ha constatado como multitud de alumnos han llegado a niveles de cálculo infinitamente superiores a lo que curricularmente estaba establecido. Se metieron en internet y ellos solos descubrieron como solucionar muchas de esas operaciones. Se trata de usar esta tecnología de manera que estimule el aprendizaje del alumnado, alejándolo de aprendizajes pasivos y acercándolos a aprendizajes activos”.*

4.2.1.3. La competencia plurilingüe

Además de todo lo relacionado con la organización escolar y la tecnología, en este grupo de entrevistas, se ha destacado una tercera cuestión relativa a la competencia plurilingüe, especialmente con el inglés. Los estudiantes del Grado en Educación Primaria, han hecho especial hincapié en este campo que, actualmente, está en auténtico auge. En su discurso, se ha podido observar gran preocupación y descontento.

AUCM: *“No tengo un nivel C1 de inglés y, por tanto, da igual lo bueno que sea en mi profesión. Sin el certificado no tendré nada que hacer. Es desesperante.”*

AUAH: *“Por lo general, nuestra generación, junto con algunas que también vienen por delante, no tienen el nivel de inglés que se está exigiendo. Hemos tenido cuatro años de grado en el que podríamos habernos formado y simplemente hemos tenidos dos asignaturas. No solo no hemos aprendido inglés, sino que tampoco se ofrecen asignaturas orientadas al modelo bilingüe que se está queriendo implantar actualmente en cualquier centro educativo”*

AUAM: *“No sé si algún día alcanzaré el nivel de inglés necesario. Desde luego me queda mucho para ello y, por lo tanto, he de asumir que me queda mucho para desarrollarme en la profesión que he elegido.”*

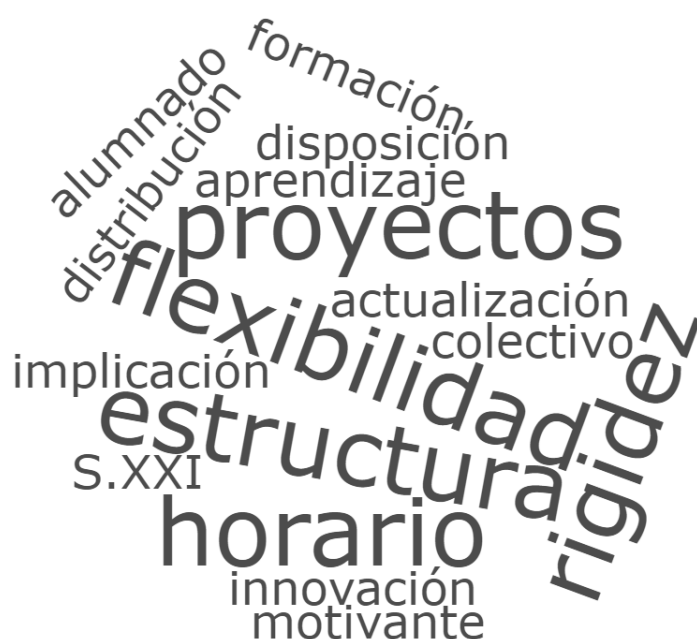
AUCM: *“Yo concretamente tengo el nivel de inglés certificado, pero el ambiente de angustia y preocupación por esta cuestión es generaliza. Tienen toda la razón, porque en Madrid si no tienes el C1, no tienes trabajo.”*

Como puede observarse, en todos sus discursos se aprecia cierta inquietud e insatisfacción. La realidad es que tener el nivel de inglés certificado es un requisito fundamental para desarrollarse actualmente como docente y, sin embargo, estas personas están encontrándose con grandes dificultades para alcanzar dicho nivel. Parece necesario replantearse esta cuestión y establecer cauces de mejora para los programas de formación inicial del profesorado, pues no tiene sentido que, conociendo las demandas de la profesión y, por tanto, las exigencias formativas de este perfil profesional, no se asuman desde estos programas. Como es lógico, quedan excluidas aquellas universidades que han implantado el mismo grado, pero bilingüe. Se trata, en definitiva, de dotarles de aquellas herramientas necesarias para lograr las competencias y conocimientos que van a precisar para ejercer, con un mínimo de garantías, su labor como docentes. Estos planes de estudio deben, efectivamente, ofrecer la posibilidad de formarse en este campo, si es que no lo están.

4.2.2. PROFESORADO UNIVERSITARIO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El enfoque, la mirada, los intereses, las preocupaciones y, en definitiva, el punto de vista del profesorado universitario, ha sido radicalmente distinto al de los estudiantes, cuyo discurso se centraba, fundamentalmente, en aquellas cuestiones que consideraban importantes para ejercer la profesión y que, en su opinión, no se les habían estado procurando desde la formación inicial. Es cierto que, en el caso del profesorado universitario, también se han mencionado este tipo de cuestiones relativas al bilingüismo, las nuevas tecnologías o la organización escolar. Sin embargo, todos ellos han destacado, de manera más significativa, asuntos relacionados con la propia estructura de los planes de estudio, la gestión de los cambios, la rigidez en los programas y la cantidad de obstáculos de carácter burocrático. Estas son las principales limitaciones que, desde esta perspectiva, se han señalado como el mayor obstáculo para la transformación, la actualización y el fortalecimiento de los programas de formación inicial. Como una primera aproximación e ilustración del análisis que a continuación se realiza, puede observarse la siguiente nube de palabras en la que se reflejan los términos que, con mayor frecuencia, se han ido repitiendo en este grupo de entrevistas y que, coherentemente, da paso a una interpretación de los datos más organizada.

FIGURA 8: PROFESORADO UNIVERSITARIO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA



4.2.2.1. La estructura y funcionamiento de la universidad.

En primer lugar, se demandan análisis en los que se profundice la situación desde su mayor complejidad. Parecen no estar satisfechos con la proliferación de artículos que, en su opinión, no ofrecen respuestas apropiadas. Los cuatro docentes han manifestado que, sin una visión de conjunto, es imposible alcanzar respuestas coherentes.

PUURJC: *“Centrarse exclusivamente en las necesidades que se están imponiendo como consecuencia del cambio social y tecnológico, no es suficiente. Esta transformación exige más”.*

PUUCM: *“Transformar los programas de formación inicial, en este caso, significa modificar los planes de estudio en el Grado de Educación Primaria y, para ello, es fundamental tener una clara visión de conjunto. Son tantas las cuestiones que interfieren e intervienen en este sentido que, al final, el resultado siempre suele verse alterado por algún factor que, efectivamente, no se ha tenido en cuenta. Por eso es tan importante emprender trabajos de investigación que, de manera rigurosa, analicen distintos puntos de vista”.*

PUUAM: *“Es muy interesante que hayas hecho entrevistas a los tres perfiles. Estudiantes y profesores universitarios ofreceremos, probablemente, una mirada muy diferente que estoy seguro enriquecerá el estudio. Aunque lo más importante será la visión del profesorado de Educación Primaria, que son quienes realmente tienen esa doble perspectiva. No solo conocen la formación inicial de primera mano, sino que también conocen perfectamente lo que se está demandando de ellos en los centros y, en definitiva, las exigencias que actualmente se están proyectando sobre esta profesión. Desde mi posición si destacaría la necesidad de una mayor cultura de colaboración entre los docentes. Esto se enseña y va a ser necesario en su desarrollo”.*

PUUCM: *“Se cambia todo, para que todo siga igual. No hay cambios en profundidad. Se maquilla la situación pero, en el fondo, no se entra de lleno en ninguna cuestión. Las conclusiones en este sentido son bastante complicadas, pues la realidad es que no se termina de abordar la situación de manera rigurosa y fundamentada. En alguna ocasión, se ha llegado a cambiar únicamente el título de una asignatura, sin apenas variar el contenido de la misma. No tiene sentido. Muchos profesores de universidad se verán identificados con este comentario. Este tipo de transformaciones no van a ninguna parte y, ciertamente, son fruto de la ansiedad que se está viviendo actualmente ante tantos cambios. Parece que, si o si, hay que modificar las cosas y, a veces, se producen transformaciones completamente vacías y sin sentido alguno”.*

La sensación de insatisfacción parece clara. Todos coinciden en señalar que, efectivamente, no se ha planteado ni diseñado todavía una reforma en serio y en profundidad.

Es fundamental definir, de manera sistemática, las necesidades formativas que, en la actualidad, se están precisando y exigiendo para desarrollar apropiadamente la profesión. No obstante, tal y como indica el profesorado universitario, el análisis debe ir más allá. Una vez establecidas dichas necesidades, parece necesario conocer el mecanismo y proceso que debe seguirse, en el ámbito universitario, para impulsar cualquier transformación en dichos planes de estudio. En este grupo de entrevistas se ha manifestado que, para lograr cualquier cambio, es esencial conocer la estructura y funcionamiento de la universidad. Los planes de estudio no pueden modificarse de cualquier forma, pues ha de seguirse un protocolo muy concreto que ya está establecido. De hecho, algunos de ellos han criticado la rigidez de esta estructura como un claro obstáculo para dicha transformación.

PUUAM: *“La complejidad de este asunto, no se está atendiendo de una forma seria. Son muchos factores los que influyen e intervienen en esta cuestión y, desde mi punto de vista, la razón es la estructura tan rígida e inamovible que han adquirido los departamentos aquí”.*

PUUAH: *“La estructura tan rígida que existe en la universidad, no permite realizar cambios que sean consistentes y modifiquen, en profundidad, los planes de estudio. Los departamentos, por ejemplo, son los que son y no puedes, de pronto, quitarles la mitad de su trabajo o eliminarlos despidiendo a esos profesionales para crear así nuevos departamentos que, coherentemente, se encarguen del aprendizaje de las TIC, de la robótica, la programación o la neurociencia. Sucede con diversas cuestiones que antes ni se planteaban y, actualmente, son fundamentales en estos programas de formación inicial. Deben ser incluidos pero lo cierto es que, desafortunadamente, no se está sabiendo bien como incorporarlos sin alterar toda la estructura por completo”.*

PUUCM: *“Debe hacerse una apuesta por la educación, pero una apuesta desde arriba, que tenga en cuenta la complejidad de esta realidad y la necesidad de invertir en ello. No es necesario eliminar departamentos, aunque muchos encuentran aquí una importante limitación, pero si han de actualizarse y, para ello, los profesores que impartimos el grado deberíamos recibir una formación específica para ello. Lejos de eliminarlos, han de incluirse otros departamentos o profesionales que, especializados en nuevas áreas de conocimiento, complementen dichos programas de formación inicial. La transformación no es tan complicada, solo se precisa voluntad, inversión y buenas practicas”.*

PURJC: *“En mi opinión, el problema no es la estructura en departamentos, sino la del sistema en general. Nosotros, por ejemplo, veníamos detectando desde hace años dificultades muy notables en una asignatura de metodología que, incongruentemente, se impartía en el segundo cuatrimestre del primer curso. Se enseñaban técnicas cuantitativas, cualitativas, diseño de investigación y algo de estadística. Todo el profesorado estaba de acuerdo en que esa asignatura no se aprovechaba en dicha etapa del grado, pues los alumnos estaban todavía muy verdes. Esa simple modificación, ha supuesto casi dos años. La ANECA te tiene que aprobar y, consiguientemente, lo tienes que proponer, justificar y defender. Como además es una asignatura de formación básica común, la tienes que cambiar por otra que también pertenezca a esta categoría. A su vez, hay que tener en cuenta los créditos, que también deben coincidir. Es decir, existen una serie de requisitos, restricciones y cuestiones que han de tenerse en cuenta en cada uno de los pasos a seguir”.*

PUUAH: *“El sistema, en general, impide realizar estos cambios con flexibilidad y lógica, bajo el consenso del profesorado y expertos que estamos al frente de dicha formación. Sin embargo, yo no tengo claro donde exactamente se está encontrando el principal obstáculo: en los planteamientos de la ANECA, en los planes verifica, en los propios planes de estudio, la labor docente...”.*

Tras lograr ese compendio de necesidades definidas para construir un programa de formación inicial que, verdaderamente, encaje con lo que se está demandando en la sociedad actual, es fundamental identificar todos los agentes que intervienen y los cauces concretos que han de seguirse para lograr cualquier transformación.

PUURJC: *“Sería interesante comprobar si, los resultados que obtienes mediante esta investigación, coinciden con los planteamientos de la ANECA, con los planes verifica de cada universidad y los planes de estudio que se formalizan en las mismas. Si las necesidades formativas que se sistematizado mediante este análisis, coinciden con dichos planteamientos, se descarta la posibilidad de que el obstáculo este encontrándose en ese ámbito. Probablemente, sea más concreto y específico que todo eso. Probablemente, seamos los docentes universitarios quienes no estamos sabiendo llevar este cambio a las aulas, no por falta de voluntad, sino por falta de formación. En el ámbito universitario, la formación pedagógica, los cursos de actualización y los talleres de fortalecimiento docente que se nos brindan, suelen brillar por su ausencia”.*

El discurso de esta profesora ha sido clave en el presente trabajo de investigación, pues se ha abierto una nueva línea sobre la que profundizar. Sabiendo que existe un obstáculo importante que, ciertamente, está impidiendo transformar y actualizar estos programas de formación inicial, tiene sentido que, como primera medida, haya que identificar donde se encuentra dicha limitación. Se trata, en definitiva, de ponerle remedio e impulsar una serie de modificaciones que, con flexibilidad y consenso, puedan llevarse sencillamente a cabo.

Tras las cuatro entrevistas, ha podido observarse también que, en ningún caso, se trata de pequeñas modificaciones, cambios en algunas asignaturas, innovaciones en ciertas materias o alteraciones en el horario. La transformación que se requiere en estos momentos, exige un cambio de mentalidad. La sociedad en general está demandando una educación diferente. Como se ha reflejado a lo largo de todo el trabajo de investigación, la transmisión de información ha dejado de ser el centro y, la clave de cualquier proceso de enseñanza, reside en las competencias. Actualmente, se demandan competencias que sirvan para el tratamiento de dicha información, el análisis de la misma, el pensamiento crítico, la creatividad para presentarla o las habilidades para comunicarla en distintos medios. El concepto de educación se ha invertido, las metodologías son distintas, se dirigen a un aprendizaje más activo, donde principalmente se interactúe y reflexione crítica y analíticamente.

Una transformación de tal envergadura, precisa claramente de un consenso y acuerdo de mayor calado, así como de procesos de importante actualización. No tiene sentido que los docentes universitarios aboguen, inciten y estimulen a sus estudiantes para que, en un futuro y como profesores de Educación Primaria, desarrollen un tipo de enseñanza más activa, más significativa y centrada en las competencias, si ellos mismos en su labor como docentes no están logrando desarrollarlo. Así pues, no solo han de impartir una serie de contenidos que impulsen un modelo de enseñanza basado en competencias, sino que también han de ser coherentes con este modelo en el ejercicio de su profesión.

Estas han sido las cuestiones que más significativamente se han destacado en dicho grupo de entrevistas, todas ellas englobadas en este apartado de estructura y funcionamiento de la universidad. Sin embargo, también le han otorgado gran importancia a una cuestión que atañe concretamente a la práctica docente y que, por lo tanto, debería también tenerse en cuenta en este proceso de transformación, fortalecimiento y regeneración. Se trata del aprendizaje por proyectos, un asunto que también han señalado los demás perfiles pero que, en este se ha manifestado con mayor claridad. A continuación, se analizan los datos recogidos en este sentido.

4.2.2.2. El aprendizaje basado en proyectos

Desde el punto de vista del profesorado universitario, es una metodología útil en cualquier nivel educativo, pero especialmente ventajosa en la Educación Primaria, pues no solo se trabaja un contenido curricular, sino que también se desarrollan competencias que es necesario potenciar desde muy temprano, tales como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la oratoria, las habilidades de comunicación, tanto oral como escrita, la creatividad, la interacción con los demás, el trabajo colaborativo etc. Es una metodología que, en definitiva, constituye grandes oportunidades de aprendizaje y desarrollo para el alumnado (Exley, 2009).

PURJC: *“El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que integra contenido curricular con problemas o desafíos basados en experiencias reales y prácticas sobre el mundo, sobre el entorno de la escuela o sobre la vida cotidiana. Esto es lo más estimulante para el alumnado, pues se trata de proyectos con funcionalidad, claramente más motivantes”.*

Cualquier actividad que se emprenda, nace de algún problema que haya que solucionar, algo sobre lo que haya que investigar o una necesidad que haya que cubrir, es decir, surge de aspectos cotidianos y de su entorno más cercano y, por ello, es más estimulante para el alumnado. Se trata de acercar el contenido curricular a su círculo más próximo. Este aprendizaje se desarrolla siguiendo una secuencia didáctica ya determinada, se hace en forma de proyecto y debe ser programada de antemano por el profesorado.

PUUAM: *“En este tipo de técnicas metodológicas, se invierten ciertamente los papeles tradicionales que existían antes en un aula. El profesorado deja de ser el centro de lo que ocurre en el aula y pasan a ser los alumnos los protagonistas de este proceso, donde trabajan activamente y en quipo para lograr objetivos concretos que han sido definidos desde el comienzo. Estos proyectos, culminan con la presentación final de un producto que, aunque ha sido evaluado de manera continua, va a presentarse y defenderse al finalizar”.*

Este no es el único elemento que se altera en el aprendizaje basado en proyectos. También se transforma el modelo de trabajo que, comúnmente, se ha utilizado en las aulas. Generalmente, el profesorado mostraba y transmitía un contenido en sus clases que, más tarde, el alumnado debía estudiar, reflexionar y trabajar, para luego plasmarlo en un examen o trabajo académico. En este caso es distinto, pues también se invierte por completo el método. Los alumnos ya disponen de esa información en las redes y, por lo tanto, deben investigar y lograrla ellos mismos. Tras sus averiguaciones, podrá comenzarse a trabajar.

Se trata de impulsar un trabajo colaborativo, interactuando con los demás, reflexionando a partir de lo que otros aportan, potenciando ese pensamiento crítico y fortaleciendo esa capacidad de análisis.

PUUAH: *“Se sitúa al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, permitiéndole enfrentarse a desafíos, resolver problemas y trabajar con sus compañeros en un entorno autónomo. Estas son solo algunas de las competencias que exige el siglo XXI y que deben serle procuradas al alumnado desde las edades más tempranas. Y para ello, el profesorado debe trabajar distinto, pues sus objetivos son diferentes”*

Ante dicha explicación, puede llegarse a forjar una idea equivocada de esta metodología, donde se puede llegar a considerar que hay una significativa descarga de trabajo para el colectivo docente. Sin embargo, como apunta el profesor universitario, es justamente todo lo contrario. Este tipo de aprendizaje no es posible sin un trabajo riguroso, paciente, concienzudo y meticuloso por parte del profesorado. El proyecto debe estudiarse con minuciosidad, deben contemplarse las necesidades de los alumnos en concreto, ofrecerse una atención personalizada y contextualizarse para que este resulte estimulante y persuasivo para ellos. Por supuesto, debe estar organizado para que el docente pueda asesorar y ofrecer una evaluación continua durante todo el proyecto. En el desarrollo del mismo, es posible trabajar con contenidos curriculares y objetivos de una o varias materias a la vez. De hecho, tal y como ocurre en la realidad, al elegir un proyecto basado en una situación ya existente, la información y los problemas no se encuentran perfectamente compartimentados, sino que requieren de un análisis amplio, una visión de conjunto y un enfoque de integración.

PUUCM: *“Ahora bien, los docentes deben tener clara la estructura de cualquier proyecto. El punto de partida reside en la presentación del tema principal, donde debe existir una pregunta inicial. Debe tenerse clara la historia que se presentará al alumnado, pues debe ser algo que les estimule, les persuada y les motive desde el inicio del proyecto. Suele ser interesante que este esté vinculado a la realidad de los estudiantes, pues muchas veces se puede incluso invitar a miembros externos al proyecto, que sean expertos en cierta cuestión y puedan aportar algo interesante. Profundizar en lo que ya sabemos sobre este tema y formar equipos es el siguiente paso. Ante esto, puede hacerse ya una definición del producto final que se pretende lograr. Es esencial que el producto sea similar a lo que se busca pero también versátil, que sea un producto que los alumnos puedan personalizar, que les de ideas y que, claramente, esté vinculado al desafío original. A su vez, es preciso definir qué criterios de evaluación se van a tener en cuenta”*.

El profesorado universitario que ha participado en estas entrevistas, ha hecho especial hincapié en esto. Es importante que se procure una definición exacta de los objetivos concretos que se pretendan alcanzar. En estos objetivos debe existir transversalidad, es decir, no deben constituir únicamente los objetivos curriculares de una única materia, pues como se ha mencionado con anterioridad, podrán integrarse múltiples aprendizajes al mismo tiempo. El alumnado debe conocer, desde un inicio, lo que se está esperando de él. De lo contrario, se sentirá perdido y no podrá manejar sus tiempos y organizar su aprendizaje de manera autónoma, que es lo que verdaderamente se está buscando.

PUURJC: *“Para que todo fluya como es debido, es esencial potenciar una buena planificación y organización. Deben asignarse roles, definirse las tareas que les corresponden a cada uno y los tiempos concretos en los que se va a realizar cada tarea. Después, viene la recopilación de toda la información, revisión de objetivos, recuperación de conocimientos previos e introducción de los nuevos conceptos, búsqueda de más información etc. Tras esto, es necesario proceder al análisis y síntesis, puesta en común y solución de problemas, es decir, comenzar con la toma de decisiones. Y llegados a este punto, ya puede procederse a la producción, aplicación de los nuevos conocimientos y puesta en práctica de las competencias básicas, desarrollo y ejecución del producto final. Después, se dará lugar a la presentación del proyecto y la defensa del mismo, mediante la revisión de expertos. Finalmente, se precisará de una respuesta colectiva a la pregunta inicial, una reflexión sobre la experiencia y una valoración personal, que culminara con la evaluación y autoevaluación final”.*

A través de todo ello, pretende alcanzarse un aprendizaje más situado en el momento presente y, sobre todo, más significativo.

4.2.3. PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los resultados obtenidos en las entrevistas a este perfil, revelan un enfoque muy distinto al provisto por los estudiantes o el profesorado universitario. Los docentes de Educación Primaria, no solo conocen los programas de formación inicial, sino también la realidad en las aulas y, previsiblemente, esto ha quedado reflejado en sus discursos, significativamente bien fundamentados. Ofrecen una mirada especialmente enriquecedora. Al igual que los estudiantes, han advertido sobre la necesidad de lograr un mejor abordaje de las TIC, el bilingüismo o aspectos relacionados con la organización escolar. También han destacado cuestiones de estructura, similares a las que enfatizaron los docentes universitarios. No obstante, en estas entrevistas parece que han surgido asuntos más concretos que, en este proceso de replanteamiento y transformación, son fundamentales. En la nube de palabras, pueden observarse los conceptos que con mayor frecuencia se han ido repitiendo en este grupo y que, por lo tanto, reflejan las cuestiones más destacadas por este perfil.

- Cuestiones relativas a la pedagogía
- Cuestiones relativas a la psicología
- Cuestiones relativas a la neuroeducación
- Cuestiones relativas a la evaluación

FIGURA 9: PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



4.2.3.1. Cuestiones relativas a la pedagogía

Por lo general, consideran no haber recibido una formación pedagógica ni suficiente ni de calidad. El Grado en Educación Primaria, parece procurar una amplia formación en las materias que se van a impartir en el futuro, pero poca en lo que a sus didácticas se refiere.

PEPUAM: *“La gran mayoría de las asignaturas, trabajan sobre las materias que luego impartimos con el alumnado. Lo curioso es que el título de dichas asignaturas, lleva siempre consigo el término de didáctica. Didáctica de las matemáticas, por ejemplo. Sorprendentemente, se forma mucho en matemáticas y poco en didáctica. Así pasaba con el resto de las materias. La verdad, tengo la sensación de haber recibido una formación pedagógica muy escasa. Casi nada sobre metodología, estrategias de aprendizaje...Didáctica, en definitiva”*

PEPACALA: *“Cuando comencé a trabajar, se hizo todavía más evidente. No tenía la formación pedagógica que necesitaba. Sentía que precisaba de más recursos, conocer más metodologías, técnicas que funcionaran, tener herramientas que, al fin y al cabo, me sirvieran en el desarrollo de mi profesión...”*

PEPURJC: *“El aprendizaje cooperativo, el aprendizaje personalizado, la importancia de implicar a las familias... Hay numerosas cuestiones que son clave en esta profesión y, verdaderamente, no se trabajan en los programas de formación inicial. Hay carencias que no deberíamos permitirnos, pues determinan, sin ninguna duda, nuestro quehacer profesional y, por consiguiente, el desarrollo y rendimiento académico del alumnado”*

PEPUCM: *“No es suficiente. No basta con alguna asignatura sobre intervención escolar, estrategias de adaptación, sociología u orientación educativa. Estas son, principalmente, las asignaturas de las disponemos en la universidad fuera de los que son las materias concretas y sus didácticas. Esto es claramente insuficiente para alcanzar el liderazgo necesario, hacerte con la clase, motivar a los alumnos y organizar el trabajo de aula con éxito. Se trata de potenciar el rendimiento escolar de cada estudiante. Es necesario fortalecer estos programas”*

Así pues, se observa en los cuatro discursos que existen carencias importantes en lo que a la formación pedagógica se refiere. Su perspectiva es clara. Todos han considerado que hay cuestiones esenciales que, en este sentido, deberían abordarse desde los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Declaran la necesidad de analizarlos, replantear ciertas cuestiones y modificarlos con urgencia.

Ninguno de ellos, por ejemplo, ha considerado apropiada su formación para atender a la diversidad en el aula. No se refieren ni si quiera a la diversidad funcional o la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Sencillamente, se han referido a la realidad de cualquier aula con 25 niños, con diversos ritmos, necesidades distintas y estrategias de aprendizaje muy variadas. En efecto, es muy poco probable que un docente se vaya a encontrar un aula donde los ritmos y necesidades de aprendizaje sean similares y homogéneos entre todos los estudiantes. Así pues, es fundamental disponer de una amplia formación pedagógica, que les permita hacer frente a un aprendizaje personalizado, tal y como se está demandando.

PEPUAM: *“Desde el primer día, este fue mi gran reto. No sabía cómo gestionar el aula de manera que los 26 alumnos aprovecharan las clases. Era complicado que todos ellos pudieran sacar el máximo partido de cada sesión. Si reducía el nivel para atender a los que iban más despacio, lo demás, estaban recibiendo una enseñanza por debajo de lo que se merecían. Al mismo tiempo, no podía olvidarme de los que llevaban un ritmo más lento e, injustamente, acelerar las explicaciones para potenciar el rendimiento de los que sí se estaban ajustando a dicho ritmo. La realidad es que no existe un equilibrio, pero si existen metodologías magníficas que pueden aplicarse en el aula, con el fin de alcanzar este tipo de aprendizajes más individualizados. Desgraciadamente, lo he ido descubriendo por mí mismo. Sinceramente, no tiene sentido que no se forme específicamente para ello en el Grado de Educación Primaria”*

PEPUCM: *“Este tipo de aprendizajes, están directamente vinculados al aprendizaje autónomo. Es esencial diseñar una programación didáctica, variada en actividades, logrando que los propios estudiantes sean quienes elijan y se muevan con autonomía guiados por el asesoramiento del colectivo docente. Tras varios años de sensaciones ligadas a la frustración y el fracaso, vas llegando a conclusiones, perfilando tu quehacer profesional y, en definitiva, descubriendo lo que funciona y lo que no. Sentir que las sesiones están siendo de utilidad para el conjunto completo de alumnos en el aula, es fundamental.”*

PEPURJC: *“Se tiene que potenciar el aprendizaje autónomo. El profesor diseña y programa experiencias que, más adelante, muestra en el aula. Expone los objetivos que se pretenden lograr y las herramientas de las que disponen los alumnos para llegar a los mismos. Es esencial que sepan lo que se espera de ellos. Son ellos quienes eligen, conociéndose bien, lo que será más fácil y accesible para ellos, pues cada uno aprende de manera distinta. Es esencial concederle al alumno la autonomía para que elija su propio itinerario, pues así se fortalece el aprendizaje personalizado y el autoconocimiento.”*

La realidad es que el trabajo del docente se multiplica. Ciertamente, la concepción de un aula donde el aprendizaje es homogéneo, donde todos los estudiantes aprenden de la misma forma, con los mismos ritmos y mismos recursos, ha quedado obsoleta. No son los estudiantes quienes tienen que adaptarse a las estrategias de aprendizaje que marca el profesorado, sino al contrario.

PUUAH: *“No tiene sentido programar para un solo modelo de estudiante, pues difícilmente se va a procurar una enseñanza de calidad para todos.”*

El modelo de enseñanza, experimenta un giro importante en el que los estudiantes pasan a ser el centro. Gran parte de la labor docente, actualmente, reside en esa capacidad de adaptación al alumnado.

Existen diversas metodologías que pueden facilitar esta tarea. Coherentemente, los programas de formación inicial deben incluirlas. Los cuatro docentes han mencionado la *Taxonomía de Bloom*, una teoría de hace muchos años por Benjamin Bloom (1976), conocida en el sector educativo para diseñar procesos de aprendizaje personalizados y evaluar de manera individualizada el nivel cognitivo adquirido en una asignatura. Esta teoría define seis pasos muy concretos para alcanzar un aprendizaje significativo. Todos ellos, atienden tanto a la parte cognitiva, como a la parte afectiva y psicomotora. Es decir, el cómo procesamos la información, qué papel juegan las emociones en este proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, como intervienen nuestras habilidades corporales en el desarrollo que estamos experimentando.

Ahora bien, las estrategias para cumplimentar cada uno de estos seis pasos, sí son diferentes y cambian dependiendo de las personas. El estudiante ha de pasar por todos ellos pero, puede hacerlo a través de estrategias de aprendizaje muy diferentes, según sus necesidades. Conociendo las fortalezas y debilidades de cada uno, el estudiante es quien debe escoger qué estrategias le convienen más según sus características individuales de aprendizaje. De este modo, se logra un trabajo más personalizado, autónomo y donde, claramente, el autoconocimiento juega un papel fundamental.

A continuación, se ha realizado una tabla en la que se muestran los seis pasos descritos en esta teoría, así como las distintas posibilidades, destrezas, actividades, recursos o estrategias a las que se puede recurrir para desarrollarlos. Esto es precisamente lo que el docente ha de tener en cuenta cuando programa cualquier sesión.

FIGURA 10: PROGRAMACIÓN - SESIONES

PASOS	ESTRATEGIAS
<p><u>CONOCER Y RECORDAR:</u></p> <p>Se trata sencillamente de traer a la memoria lo que ya se conoce e incluir nueva información que pueda relacionarse.</p>	<p>Reconocer, listar, describir, recuperar, denominar, localizar...</p>
<p><u>COMPRENDER:</u></p> <p>Construir nuevos significados a partir de lo ya aprendido y del nuevo contenido que se está proporcionando.</p>	<p>Interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar, parafrasear...</p>
<p><u>APLICAR:</u></p> <p>Demostrar la funcionalidad de lo aprendido tanto en un contexto conocido como en nuevos contextos</p>	<p>Ejecutar, implementar, desempeñar, usar...</p>
<p><u>ANALIZAR:</u></p> <p>Descomponer el conocimiento en diferentes partes, operar con ellas y comprobar cómo se relacionan con el esquema general.</p>	<p>Diferenciar, organizar, atribuir, comparar, reconstruir, esquematizar, delinear, estructurar, integrar, cuestionar...</p>
<p><u>EVALUAR:</u></p> <p>Reflexionar sobre el estado del propio aprendizaje.</p>	<p>Comprobar, criticar, revisar, formular, experimentar, jugar, probar, detectar, monitorizar...</p>
<p><u>CREAR:</u></p> <p>Reunir el conocimiento y relacionarlo con elementos culturales para generar productos o proyectos de valor y originales.</p>	<p>Generar, planear, producir, diseñar, construir, idear, trazar, elaborar...</p>

Elaboración propia basada en (Bloom, 1976)

Según el profesorado de Educación Primaria, la riqueza de un modelo de educación más personalizado, determina el rendimiento académico del alumnado.

PUURJC: *“Los beneficios de programar las sesiones teniendo en cuenta esta metodología, no solo potencian el desarrollo del alumnado, sino que también contribuyen al diseño de retos personales que, para los estudiantes, resultan emocionantes fortalecen su motivación”*

El profesorado debe seleccionar cuáles son las actividades imprescindibles, las que pueden elegir según sus preferencias académicas, cuáles son opcionales y, a su vez, otorgar premios o insignias, sin valor para la calificación, que tengan en cuenta aspectos como la actitud, el esfuerzo, los progresos que se perciban, los retos logrados o las competencias relativas al trabajo en equipo, al espíritu emprendedor, el pensamiento crítico, la capacidad de análisis o la creatividad. Todas ellas, son competencias que inevitablemente juegan un papel fundamental y, en efecto, son precisamente las competencias que más valor tienen en el momento actual.

Además del aprendizaje personalizado, el profesorado de Educación Primaria que ha participado en las entrevistas, ha hecho referencia a otras carencias de carácter pedagógico, que deben incluirse también en los programas de formación inicial, pues son esenciales para el buen desarrollo de la profesión. Les ha parecido especialmente importante incidir en el aprendizaje cooperativo. Desde hace años, la sociedad viene demandando el fortalecimiento de este tipo de competencias pero, sin embargo, parecen no estarse entendiendo bien desde las escuelas. Probablemente, porque tampoco se esté entendiendo bien desde los programas de formación inicial en la Educación Superior.

PUUCM: *“Parece asociarse siempre el trabajo cooperativo a los trabajos en grupo y la realidad es que es una metodología que va mucho más allá. Es cierto que requiere la formación de equipos de trabajo, pero no es suficiente con establecerlos y determinarles ciertos objetivos. Es imprescindible tener en cuenta otros elementos que, necesariamente, han de intervenir.”*

Es necesario, por ejemplo, establecer roles. Debe existir un reparto equitativo de tareas. Hay que detallar quién es el portavoz, el encargado de mesa, el secretario, el moderador, el dinamizador... Deben saber que parte de la investigación o búsqueda de la información les corresponde a cada uno y, naturalmente, cómo van a lograrla. Es necesario que cada uno de los miembros conozca las funciones a desempeñar en el rol que ocupa. También debe realizarse una temporalización que sea realista y clara, es decir, que les permita organizar su trabajo de manera coherente. El aprendizaje colaborativo no funciona por arte de magia, debe estructurarse apropiadamente.

PEPUAH: *“Es necesario crear secuencias didácticas que estén claras para el alumnado, una guía con tiempos determinados para desarrollar el proyecto de forma organizada. Es conveniente asignar, al principio, tareas muy breves, en las que los equipos pasen por distintas etapas y, más adelante, introducir aquellas tareas donde cada uno tiene su actividad individual. Por ejemplo, 5 minutos para la lectura de cualquier información importante para el proyecto, 12 minutos para consensuar las 10 ideas principales, otros 12 minutos para organizarlas en un mapa conceptual donde se comiencen a establecer relaciones y así sucesivamente...”*

PEPUCM: *“El trabajo colaborativo solo funciona si hay interdependencia positiva en el equipo, es decir, que los objetivos comunes solo podrán ser alcanzados si cada uno de los miembros ha logrado ya los suyos individuales. Si esto no existe, no se trata de un aprendizaje colaborativo, no es trabajo cooperativo, será sencillamente un trabajo en grupo”.*

Los cuatro docentes han sido muy explicativos en este aspecto. Es esencial apreciar la diferencia entre un trabajo en grupo y el desarrollo de un trabajo cooperativo, que verdaderamente potencie un aprendizaje colaborativo. Se trata de cuestiones muy diferentes.

PEPURJC: *“En el trabajo colaborativo, también han de tenerse en cuenta los espacios. Es determinante que la disposición del trabajo en el aula inspire al alumnado para aprender. Hay técnicas como establecer las secuencias didácticas en las distintas sesiones o, por ejemplo, hacer que los grupos se muevan por espacios temáticos dentro del propio aula, con una actividad en cada lugar”*

PEPUAM: *“La evaluación en este tipo de aprendizajes es determinante. Muchas veces, al ser grupal resulta más confuso, pues los resultados parecen disiparse entre todos. Debe existir una autoevaluación individual, que a la vez se refuerce con una que procure el docente, tanto de manera personal como para el grupo en su conjunto”*

El *feedback* es fundamental para avanzar apropiadamente en su aprendizaje, en el autoconocimiento y en el desarrollo de las habilidades que van potenciándose mediante estas prácticas. El aprendizaje cooperativo, en definitiva, tiene sentido cuando hay una distribución de los roles en el equipo de trabajo, cuando existe una temporalización clara que determina las tareas y entregas, cuando se disponen los espacios adecuadamente, cuando se potencia una interdependencia positiva y, en efecto, cuando se culmina con una evaluación coherente, rigurosa, fundamentada y responsable.

El conjunto de docentes que realizaron las entrevistas, también han coincidido en lo que a las familias se refiere. Pedagógicamente y desde su punto de vista, la concepción de comunidades de aprendizaje es esencial. En ella, intervienen los tres agentes educativos más importantes, profesorado, alumnado y familias. Si uno de ellos no está involucrado, el proceso se complica. Por el contrario, cuando existe implicación y hay motivación por parte de los tres agentes, el progreso, desarrollo y rendimiento académico es ciertamente muy positivo. Los cuatro docentes están de acuerdo con este planteamiento. Se trata de transformar las escuelas de manera democrática, incluyendo a todos los miembros de la comunidad, con roles muy distintos pero complementarios. Se crea, en definitiva, una interacción de igual a igual, por eso es tan importante la transformación de la escuela en un espacio horizontal. Todos los agentes educativos tienen la misma importancia en este proceso, pues el aprendizaje se afianza cuando el conocimiento se crea a partir de diálogos igualitarios.

PUUAH: *“Muchas escuelas que han empezado a transformarse en comunidades de aprendizaje, se apoyan sobre todo en tres ejes de acción: las tertulias literarias, los grupos interactivos y la participación de las familias. En las tertulias literarias, se parte de la lectura de ciertas obras que suscitan la reflexión, la exposición de inquietudes o preocupaciones y el dialogo en general. A través de ellas, se acaba construyendo un conocimiento vital acerca de la amistad, personajes, motivaciones, inquietudes universales, humanidad, fidelidad, solidaridad etc... Por otro lado, los grupos de interacción que se organizan en el aula, se caracterizan por la constitución de grupos donde se reflexiona sobre el propio aprendizaje con los alumnos. A través de estas reflexiones, existe también una toma de decisiones que puede transformar ciertas dinámicas de aula para otros aprendizajes. Finalmente, la participación de las familias requiere algo más que periódicas tutorías con el tutor de clase. En este caso, se exige una implicación mayor. Es fundamental que escuela y familias se apoyen con el único objetivo de fortalecer el aprendizaje del estudiante”*

Todos los discursos, por lo general, han sido claros y axiomáticos. La sociedad ha cambiado, los objetivos ya no son los mismos y, por tanto, la estructura de los programas de formación debe ser modificada. Las clases magistrales, sin desvanecerse, tienen que ir dejando cierto espacio a la contribución, la reciprocidad y la participación del alumnado y las familias. Hay que favorecer un aprendizaje centrado en actividades de tipo práctico. Pedagógicamente, es imprescindible potenciar un aprendizaje más activo, más colaborativo, más significativo, más ajustado al momento en el que vivimos y, ciertamente, más personalizado.

4.2.3.2. Cuestiones relativas a la psicología

Habiendo destacado las carencias de carácter pedagógico que se han repetido con mayor frecuencia en el conjunto de entrevistas realizadas, parece el momento de profundizar en cuestiones de carácter psicológico que, a su vez, también han despuntado de manera significativa en los discursos de este perfil. Desde su punto de vista, es un ámbito que está desatendido. Existen dos o tres asignaturas, dependiendo de la universidad, donde se tratan temas esencialmente ligados a la psicología del desarrollo pero, las reflexiones del profesorado en este sentido, apuntan a que es primordial ampliar este tipo formación. Enfatizan que un docente precisa de estudios más avanzados en lo que a estas cuestiones se refiere. No solo se trata de conocer el desarrollo del niño, sino también de saber potenciarlo, saber estimularlo, apoyarlo en su proceso de aprendizaje y, por ejemplo, saber elegir las técnicas y estrategias de aprendizaje más adecuadas y que mejor se adaptan al individuo en concreto.

PEPUCM: *“La psicología de la educación, implica entender en profundidad los procesos de desarrollo, pero también de aprendizaje, estrategias y motivación. Deberíamos tener una formación infinitamente más amplia en este sentido. Asimismo, es también esencial conocer los obstáculos que pueden producirse en este proceso y, consiguientemente, como se debe intervenir de manera acertada para solventar dichas situaciones. Este tipo de herramientas no se procuran en los programas de formación inicial y son esenciales para ejercer adecuadamente la profesión. Precisamente en la etapa de Educación Primaria han de detectarse posibles déficits, pues han de compensarse, prioritariamente, en edades tempranas”*

La psicología de la educación, entre otras cosas, se encarga del análisis y diseño de situaciones educativas de éxito, se encarga de la evaluación, el diagnóstico y el asesoramiento psicopedagógico, de la intervención educativa, la atención de trastornos del desarrollo o las dificultades de aprendizaje. También le competen problemas de conducta, justicia de menores, temas relativos a la motivación en el aula, la autorregulación o simplemente la necesidad de una orientación más personal e individualizada. Parece esencial, por tanto, que un docente de Educación Primaria cuente con una amplia formación en este sentido.

PUUAM: *“Desde que comencé a trabajar, me di cuenta de las carencias tan importantes que tenía. Es cierto que hay muchos docentes con grandes habilidades en este sentido, que hasta parecen innatas pero, muchos otros, necesitamos una formación más específica.*

PEPURJC: *“No se trata de que nos convirtamos en terapeutas especializados, sin embargo, sí parece imprescindible que tengamos un amplio conocimiento acerca del tema que nos ocupa. Realmente somos quienes estamos en contacto directo con el alumnado y, por lo tanto, quienes debemos saber identificar los posibles problemas que surgen en el proceso de aprendizaje, así como posibles déficits que, de no ser remediados a tiempo, puedan suponer una lista de fracasos que culminen, a su vez, en la desvinculación y el abandono del sistema educativo.”*

Definitivamente, todos ellos consideran que una mayor formación en psicología de la educación, habría fortalecido notablemente su labor como profesional. De hecho, en alguna ocasión han llegado a afirmar categóricamente que un docente, con amplia formación en psicológica, es capaz de exponer los contenidos curriculares de una manera infinitamente más significativa para el alumnado.

PEPUAH: *“Este tipo de formación, contribuye y potencia el logro de exposiciones más atractivas y persuasivas para los estudiantes. Es decir, a presentar el contenido favoreciendo que se activen cognitivamente, sabiendo utilizar el dialogo, el desafío, el reto o la pregunta para alcanzar aprendizajes verdaderamente significativos. Deben crearse rutas de pensamiento, pensamiento creativo, pensamiento crítico, resolución de problemas, calificación, análisis y comprensión de nuevas informaciones o fortalecer la buena toma de decisiones. Todas competencias que se demandan en la actualidad y que deberían potenciarse en la escuela”*

Los cuatro docentes de Educación Primaria, han resaltado y mostrado clara unanimidad en lo que a cuestiones de psicología se refiere. Todos ellos demandan estudios más avanzados en este ámbito, tanto en lo académico, como en lo social, emocional y cognitivo. El profesorado en esta etapa debe estar más y mejor formado en este sentido, es imprescindible para el buen desarrollo de la profesión.

4.2.3.3. Cuestiones relativas a la neuroeducación

Todos ellos han destacado una cuestión que, sorprendentemente, no se aborda en ninguna de las asignaturas que constituyen estos programas de formación inicial. No existe ninguna materia dedicada a la neuroeducación o que, al menos, contenga algún contenido vinculado a ello. Sin embargo, el profesorado de Educación Primaria considera que es esencial contar con una mínima formación en este sentido.

PEPUAM: *“El reto es influir en el cerebro del niño de manera positiva, potenciando y fortaleciendo su rendimiento. Educar, entre otras cosas, es acompañar al niño en su desarrollo cerebral y, por ello, el profesorado debe disponer de algunos conocimientos básicos sobre su funcionamiento, su desarrollo y como se debe apoyar su maduración. Desde mi punto de vista, sería fundamental que, en el Grado de Educación Primaria, se incluyeran este tipo de cuestiones”*

PEPUCM: *“No se trata de convertirse en neurocientífico, evidentemente, pero es importante comprender algunas ideas fundamentales que faciliten la toma de decisiones en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen ciertas estrategias que potencian y favorecen un mejor desarrollo intelectual y emocional. Nuestro deber como docentes, es utilizarlas y favorecer su buen desarrollo”*

PEPUAH: *“Además, estas técnicas pueden contribuir a la prevención de dificultades en la concentración y el déficit de atención, sin la necesidad de recurrir a los psicofármacos. La formación inicial debería habernos procurado este tipo de conocimientos, haciéndonos más competentes en este terreno. Es fundamental poder influir de manera positiva en el desarrollo cerebral de nuestros estudiantes, tratando de potenciar su rendimiento académico”*

Todavía hoy, la inteligencia es una cuestión controvertida y sumamente discutida en disciplinas como la psicología, la medicina o la filosofía. La inteligencia es algo innato e inherente a la persona. Cada estudiante, tiene unas determinadas habilidades y predisposiciones inamovibles. Sin embargo, la educación puede fortalecer y potenciar estas capacidades. Para influir en el alumnado de manera positiva y contribuir a su buen desarrollo, el profesorado debe tener en cuenta ciertos elementos clave, tanto en campo de la capacidad intelectual como en la inteligencia emocional. Ambas son fundamentales. Es aquí donde el profesorado ha hecho especial hincapié en las inteligencias múltiples, un modelo de concepción de la mente propuesto por Howard Gardner en la Universidad de Harvard, en 1983.

PEPURJC: *“Al igual que, actualmente, el modelo basado en competencias parece estarlo copando todo, las inteligencias múltiples deberían estar presentes en nuestro modo de programar y atender a los estudiantes. Parece que seguimos en el mismo modelo que hace décadas donde, única y exclusivamente, se valoraba la capacidad para valorar, la inteligencia lingüístico-verbal y la lógico-matemática”*

Las ocho inteligencias que, hasta el día de hoy, han quedado identificadas por Howard Gardner (2012) en la Universidad de Harvard son:

1. Lingüístico-verbal
2. Lógico-matemática
3. Viso-espacial,
4. Musical
5. Corpóral-cinestésica
6. Intrapersonal
7. Interpersonal
8. Naturalista

La neuroeducación, en este sentido, juega un papel fundamental. Con el aprendizaje, aparecen millones de conexiones nerviosas que producen las llamadas sinapsis. Para potenciar el cerebro intelectual del alumno y favorecer estas conexiones, es necesario tener en cuenta algunos elementos concretos. Cada estudiante tiene mayor o menos capacidad en según qué áreas. La capacidad de atender y concentrarse es fundamental, por ejemplo, para descubrir las habilidades y talentos de cada uno. El dominio del lenguaje y la inteligencia visual deben trabajarse en el aula de manera muy significativa, pues son dos pilares esenciales para cualquier proceso de aprendizaje. Finalmente, el autocontrol y la creatividad son dos elementos que, necesariamente, han de ser reforzados y trabajados para potenciar el desarrollo intelectual.

PEPUAM: *“Numerosos talleres y cursos de formación continua están ofreciendo este tipo de aprendizajes. Sin lugar a duda, los programas de formación inicial han de ser replanteados y, como es lógico, incluirlo también”*

4.2.3.4. Cuestiones relativas a la evaluación

PEPURJC: *“El proceso de evaluación, a lo largo del Grado en Educación Primaria, parece asumirse como un mero elemento accesorio. Ha ido cambiando con los años y adquiriendo mayor relevancia pero, sin lugar a duda, sigue sin otorgársele la importancia que verdaderamente tiene. Es algo de lo que te das cuenta en cuanto empiezas a trabajar”*

PEPUCM: *“Encuentro múltiples lagunas en los programas de formación inicial pero, especialmente, en lo que al proceso de evaluación se refiere”*

PEPUAH: *“Cuando nos formamos en la carrera, no cabe duda de que el aprendizaje es el núcleo de la acción educativa. Hemos de adquirir formación para favorecer y potenciar este aprendizaje y, en ningún caso, se nos presenta la evaluación como una de las herramientas clave para tal fin. El proceso de evaluación no es más que un proceso de dialogo entre el docente y el estudiante en el que, conjuntamente, revisan el trabajo realizado y se establecen pautas de mejora. Es el feedback que todos necesitamos para avanzar y mejorar. Este proceso es complicado, puede realizarse de múltiples maneras y formarse en este sentido es determinante para ejercer apropiadamente la profesión”*

PEPUAM: *“He aprendido, con el tiempo, que el proceso de evaluación puede condicionar por completo el aprendizaje de un individuo. Por un lado, influye en su motivación y predisposición hacia la asignatura y, por el otro, determina su capacidad para progresar. Lo cierto es que potenciar un buen proceso de evaluación en el aula, puede ser determinante”*

Los cuatro docentes han sido claros en este sentido. Todos ellos han querido destacar la importancia de este proceso y, la necesidad de incorporar una mejor formación en este sentido dentro del Grado de Educación Primaria. Asimismo, han querido resaltar la importancia de exponer, anticipadamente, el método de evaluación que se va a utilizar para cada tarea que se emprenda en el aula. Saberlo con antelación les prepara para la misma.

PEPUCM: *“Ser conocedor de lo que se va a esperar de cada uno, hace que los estudiantes gestionen mejor su propio aprendizaje”*

Por lo general, conciben la evaluación como un proceso en el que, sistemáticamente, se recoge y analiza lo que se va haciendo en el aula y, ante todo, un proceso que debe ser útil para orientar, aconsejar, planificar y mejorar aprendizajes futuros. Lo aconsejable, en cualquier caso, es favorecer procesos de evaluación continuados, independientes de los trimestrales.

4.3

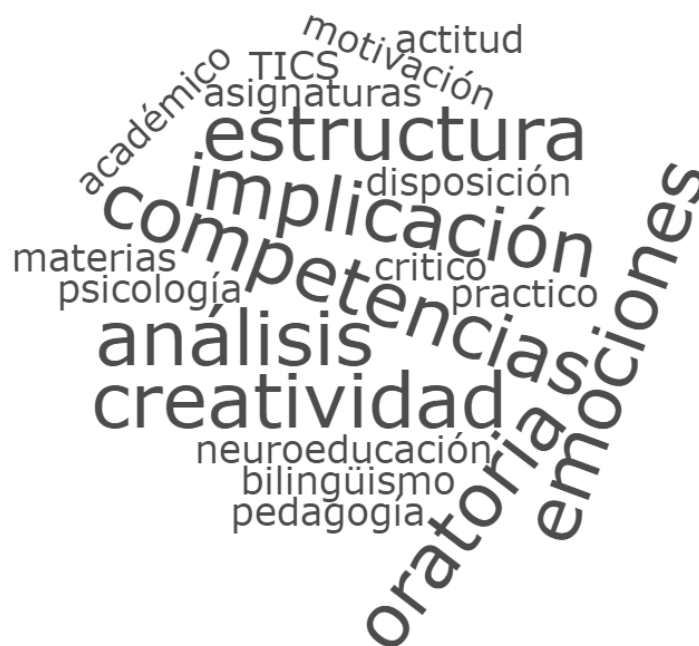
RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión, ha supuesto una importante contribución para este estudio. Se trata de una técnica para recopilar información relevante sobre el problema de investigación, donde se favorece una conversación cuidadosamente diseñada y moderada. El ambiente ha sido relajado y confortable, lo cual favorece discursos más reales. Ha sido el complemento idóneo para este análisis y, ciertamente, se ha procurado una visión más completa de la realidad objeto de estudio. Al mismo tiempo, se ha logrado también un mayor entendimiento de lo que esta profesión significa y, por consiguiente, de las responsabilidades formativas que adquiere este colectivo.

Con el objeto de crear un ambiente relajado y distendido, el moderador comenzó este grupo de discusión planteando el tema, de tal manera que a los participantes les apeteciera discutirlo. Tratando de contextualizar, expuso los objetivos de la presente investigación y los resultados obtenidos tras la encuesta y las entrevistas. El moderador, aunque no debe intervenir, sí ha de controlar el desarrollo de la discusión, reducir cualquier tipo de tensión que pueda surgir y evitar la dispersión hacia otros temas. Es, en definitiva, quien orienta y guía el debate hacia los intereses del estudio. El método menos invasivo para recoger toda esta información, es la grabación del audio. El vídeo facilita más datos, pero incomoda más al participante. Por ello, se ha recurrido única y exclusivamente a la grabación del audio que, complementariamente, ha sido apoyado con algunas notas de campo que, positivamente, contextualizan la grabación cuando se prescinde de este vídeo.

El análisis de los datos recogidos, no es una tarea sencilla. De hecho, ha sido imprescindible volver a contar con ATLAS-ti, una herramienta muy potente y sofisticada en el marco cualitativo. El tratamiento de la información ha seguido un proceso similar al de las entrevistas, descubriendo la totalidad de la información, estableciendo categorías, destacando temas emergentes y codificando dichas categorías con la finalidad de establecer relaciones. La siguiente nube de palabras, refleja aquellos términos que, con mayor frecuencia, se han ido repitiendo en los discursos de los participantes. A partir de ella, comenzara a exponerse la información recogida, de manera más sistematizada y organizada.

FIGURA 11: GRUPO DE DISCUSIÓN



4.3.1. LAS CUATRO FUENTES DEL CURRÍCULO

Existen múltiples formas de clasificar la información, de organizarla, sistematizarla y codificarla. En la fundamentación teórica, por ejemplo, se ha simplificado el contenido curricular y los retos educativos de la etapa de Educación Primaria, en tres dimensiones diferentes:

- La dimensión social
- La dimensión intelectual o profesional
- La dimensión ética

Al mismo tiempo, la formación del profesorado también se ha clasificado en tres partes claramente diferenciadas (Sánchez Delgado y Gairín, 2005):

- La formación teórica
- La formación práctica
- La formación actitudinal

El moderador, al comienzo, ha utilizado este tipo de clasificaciones para exponer el tema y, sin embargo, los cuatro participantes han estado constantemente recurriendo a una categorización diferente que, claramente, les era más familiar. Se trata de las cuatro fuentes del currículo que, finalmente, ha sido la clasificación utilizada, pues es a la que están acostumbrados. Lo cierto es que todos los temas estudiados en la fundamentación teórica, junto a las cuestiones emergentes que han surgido a lo largo de la investigación, encajan a la perfección en este modelo de clasificación.

FIGURA 12: LAS FUENTES DEL CURRÍCULO

QUE ENSEÑAR	Fuente epistemológica	Se trata de los conocimientos y competencias que el alumnado debe adquirir (las materias o asignaturas)
	Fuente sociocultural	Se trata de los valores, actitudes y destrezas que contribuyen a la socialización del individuo dentro de las pautas culturales de una comunidad
COMO ENSEÑAR	Fuente psicológica	Se trata de los procesos de desarrollo y estrategias cognitivas de aprendizaje que deben conocerse para enseñar, así como la detección de posibles déficits
	Fuente pedagógica	Se trata de crear situaciones de aprendizaje que estimulen al alumnado para asimilar y desarrollar dichos aprendizajes (metodología)

Elaboración propia basado en (Cásarini, 2010, p. 41)

De hecho, han manifestado que, cualquier transformación que se deba emprender en dichos programas de formación inicial, debería fundamentarse y apoyarse en esta clasificación. Nos acerca directamente a los cuatro aspectos más elementales que han de tenerse en cuenta para desarrollar adecuadamente la profesión y, por consiguiente, sirve como base para un trabajo sólido y consistente. Las cuatro fuentes del currículo constituyen, efectivamente, las principales áreas en las que este colectivo ha de estar ampliamente formado.

PEPURJC: *“La base de cualquier transformación, habría de estar fundamentada en estas cuatro fuentes que, lógicamente, van actualizándose con el tiempo. Las competencias y conocimientos que un individuo debe dominar en este momento, por ejemplo, no tienen nada que ver con los de hace décadas. Lo mismo pasa con las metodologías y las distintas teorías de aprendizaje que, poco a poco, van evolucionando. No se trata de mantener siempre los mismos contenidos, no estoy diciendo eso. Ni tampoco las mismas competencias o mismas metodologías. La realidad es que la escuela ha de ajustarse a lo que la sociedad va demandando y, de esto no cabe ya ninguna duda. Pero la estructura que lo vertebra todo sí que nos sigue sirviendo”*

PEPUAM: *Sí, estoy de acuerdo. Las fuentes del currículo siguen funcionando perfectamente como estructura y base de trabajo para establecer una formación de mayor calidad. Si nosotros las utilizamos para desarrollar nuestro trabajo y programar nuestra labor anual como docentes de Educación Primaria, tiene sentido que nos hubieran formado a partir de esta misma estructura. Yo, cuando voy a planificar y organizar el trabajo para enseñar cada unidad didáctica, me apoyo en estas cuatro fuentes. Que quiero enseñar (fuente epistemológica y sociocultural) y como voy a hacerlo (fuente pedagógica y psicológica).*

PEPUAH: *“Las cuestiones que conforman cada una de estas cuatro áreas, son las que deben actualizarse y fortalecerse. Positivamente, esta clasificación es capaz de recoger todo lo que un docente necesita para desarrollar apropiadamente la profesión y, por ello, los programas de formación inicial deberían tenerlo en cuenta. De lo contrario, podrían omitirse cuestiones que, para ejercer la profesión, son importantes”*

PEPUCM: *“Efectivamente, quizás este sea el problema. Parece que siempre se queda algo pendiente, algo que no se ha contemplado como debía. No se producen cambios de verdad. La transformación más importante que recientemente hemos experimentado en España, fue la de Bolonia que, por supuesto, introdujo importantes modificaciones pero, la reforma estructural, la reforma de verdad, esa todavía no se ha producido”*

Las extracciones literales de sus discursos, son determinantes en este sentido. La extendida sensación de descontento vuelve a ser una constante. Ha sido percibida a través de los tres instrumentos de recogida de información y, en efecto, queda constatada esta insatisfacción que concierne a todos los agentes implicados en estos programas de formación inicial.

PEPUCM: *“La formación que recibimos en la universidad los futuros docentes de Educación Primaria, es fundamental. Son cuatro años que podrían ser de intensa preparación y lo cierto es que no se profundiza bien en nada. Si se contara con una formación completa y de calidad, posteriormente se podría impulsar un cambio real en el sistema educativo que, por fin, viniera desde la raíz, desde las etapas más iniciales. En este sentido, me parece importante destacar también la relevancia del periodo de educación infantil que, junto a primaria, sientan las bases de futuros aprendizajes. De cualquier modo, el profesorado de estas etapas, ha de recibir una formación de alto nivel y, claramente, no está llegando a dicho nivel”.*

Por primera vez, en el grupo de discusión, se alude explícitamente al Plan Bolonia que ha sido considerado como un proceso en el que, efectivamente, se han introducido modificaciones importantes pero que, en ningún caso, ha supuesto la verdadera reforma estructural que se requiere en la educación superior. El plan Bolonia es, en definitiva, una declaración conjunta que dio inicio a un proceso de convergencia entre los países de la UE. Tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulaciones y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando así su calidad y competitividad mediante una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante.

PEPURJC: *“Lo cierto es que ha de reconocerse el avance. La convergencia entre las titulaciones es evidente y la posibilidad de hacer, más fácilmente, cualquier intercambio para los estudiantes también pero, al menos en España, no se ha logrado ajustar dicha formación a las verdaderas demandas sociales que se proyectan sobre cada perfil profesional. En este caso, los profesores nos encontramos a años luz de lo que, en realidad, se está esperando de nosotros y es precisamente porque no tenemos la formación adecuada”.*

Tras el consenso manifestado en este sentido, la discusión se ha encaminado siguiendo la clasificación mencionada y, tratando punto por punto aquellas cuestiones que, dentro de cada fuente, han de fortalecerse y actualizarse. Todo ello sirviendo como estructura pero, coherentemente, aplicándolo a los programas de formación inicial y las necesidades formativas de este colectivo.

4.3.2. LA FUENTE EPISTEMOLÓGICA

La fuente epistemológica es la que emana de las disciplinas. De hecho, en muchas ocasiones se ha denominado también como fuente disciplinar. Contribuye a delimitar exactamente lo que hay que enseñar y, congruentemente, no solo se centra en el saber, sino también en el saber hacer. El profesorado, por tanto, no solo ha de dominar la materia que va a impartir, sino que también ha de saber enseñarla.

La actualización en este sentido es determinante. Los conocimientos y competencias que un individuo va a precisar para desenvolverse, con garantías de éxito, en esta sociedad, son muy distintas a las de hace décadas y, por tanto, no tiene sentido seguir manteniendo las mismas estructuras que existían entonces. La escuela ha de ser replanteada, tratando de ajustarla y acercarla a las demandas y requerimientos del siglo XXI. Efectivamente, se impone una renovación que es fundamental en este momento. Los cuatro participantes manifiestan una clara unanimidad en lo que a ello respecta.

PEPURJC: *“No existe duda sobre la necesidad de actualización. La sociedad es ya perfectamente consciente de que nos encontramos en un momento decisivo. El cambio es inminente. Sin embargo, parecemos no tener demasiado claro cómo abordar esta transformación. Es ahí donde está la cave”.*

PEPUCM: *“Da miedo ponerlo todo patas arriba, pues parece que se recibirán mejor los cambios si se producen progresivamente, poco a poco y sin trastocarlo todo. Sin embargo, el momento en el que nos encontramos está requiriendo una transformación estructural y una mayor cultura de colaboración y, como es lógico, debería de producirse. No tiene sentido ir cambiando, poco a poco, cuestiones tan específicas, cuando la demanda es otra”.*

PEPUAM: *“Estoy totalmente de acuerdo. El cambio que se está exigiendo es estructural y, verdaderamente, todo tiene que ver con las competencias. Estamos todos de acuerdo en que el modelo competencial es infinitamente mejor, pues se ajusta más a las demandas de esta sociedad y, los sistemas educativos finalmente están para eso, para responder a la sociedad en la que se encuentran y no a otra. Es aquí donde se encuentra el principal problema. Cambiar nuestro modelo y basarlo en estas competencias, está resultando muy complicado”.*

PEPURJC: *“Está siendo difícil porque no se están haciendo bien las cosas. Mantenemos la misma estructura que siempre y, a su vez, pretendemos añadir el tema de las competencias. Esto no tiene ningún sentido y, además, está mermando el trabajo de buenos profesionales”.*

PEPUAH: *“Eso es. No tiene sentido mantener la misma estructura de siempre y, además, pretender incluir el modelo competencial. No son compatibles. Entiendo que la gente, desde fuera, piense que esto es viable pero realmente no lo es. Al menos con la formación de la que disponemos. No nos han enseñado a impartir una enseñanza basada en competencias, manteniendo las disciplinas de siempre. Trataré de explicarme. Yo, cuando comienzo el curso con mis alumnos, tengo un horario que seguir y unas materias que impartir. Son flexibles, es cierto. De hecho, cuanto más flexible es el docente, más se puede modelar el contenido de dichas materias y el horario del que disponemos, tratando de incluir las competencias de manera transversal. No obstante, no se puede hacer magia. El sistema está diseñado para que esos estudiantes obtengan una calificación en dichas materias y, como profesional, debes ofrecer esa evaluación, una evaluación que está fundamentalmente basada en los conocimientos teórico-prácticos que el alumnado tiene sobre estas disciplinas, ya sea matemáticas, lengua, sociales, inglés o música, no importa. Incluir en este modelo las competencias es ciertamente complicado para los docentes. Lo cierto es que no ha tiempo físico para hacerlo, si lo que se quiere evaluar es el saber de esa disciplina”.*

PEPUCM: *“No lo has podido explicar mejor. Los docentes que, en efecto, tenemos la voluntad de incluir estas competencias en nuestro programa, estamos asumiéndolas como un extra que es un difícil añadir. Y, evidentemente, este no es el objetivo. Cuando hablamos de un modelo competencial, estamos hablando de un sistema en el que las competencias lo vertebran todo y, sean las matemáticas, la lengua, la literatura, la música o la ciencias sociales, las que transversalmente se trabajen mediante estas competencias. Lo que habría que evaluar entonces es el nivel competencial del estudiante en cada una de las ocho competencias que la unión europea ha señalado”.*

Los testimonios arriba reproducidos, manifiestan su visión en este sentido. Debemos caminar hacia un modelo basado en competencias y, para ello, el profesorado ha de estar preparado y los centros han de querer asumir este cambio en el sistema. Efectivamente, se modifica prácticamente todo. La dinámica en las aulas ha de ser diferente, así como los contenidos, objetivos y, por supuesto, la evaluación. Es una cuestión que, desde los programas de formación inicial, debe tenerse en cuenta. Ha de cambiarse la perspectiva, pues es un modelo que implica el paso de categorías universales y perfiles de trabajador muy generales. Se trata de concretar los atributos específicos que una persona debe poseer. Competencias que, en general, va a precisar cualquier individuo para desarrollarse con garantías de éxito, tanto en el ámbito personal como profesional.

Estos han sido los resultados más significativos en relación a la fuente epistemológica. Es necesaria una transformación que, en definitiva, permita modificar el modelo actual de educación y acercarlo a las demandas y exigencias sociales que en este momento se están planteando. Para ello, todos los participantes señalan el modelo basado en competencia que, a su vez, precisa de una formación muy concreta de la que carecen. Los programas de formación inicial deberían tenerlo en cuenta y asumir, precisamente, este tipo de necesidades formativas. No se trata de omitir la enseñanza de las matemáticas, la lengua, la música o las ciencias. Estas disciplinas siguen siendo fundamentales en el desarrollo cultural de una persona pero, lo cierto es que han de trabajarse de manera diferente. Antes, si no lo transmitía el profesorado, no era posible acceder a esta información. Actualmente, podemos acceder a ella sin ninguna complicación y, consiguientemente, los docentes adquieren nuevas responsabilidades, todas ellas encaminadas al desarrollo de las ocho competencias clave.

1. La comunicación en la lengua materna
2. La comunicación en lenguas extranjeras
3. La competencia matemático-científica
4. La competencia tecnológico-digital
5. Las competencias para aprender a aprender
6. Las competencias sociales, interpersonales y cívicas
7. El espíritu emprendedor y sentido de la iniciativa
8. La expresión y conciencia cultural

Se manifiesta, en definitiva, la necesidad de asimilar un modelo que de verdad esté basado en competencias. Al mismo tiempo, también se destaca que la educación es un proceso muy complejo en el que, efectivamente, intervienen numerosos factores y, por lo tanto, no ha de concebirse ningún planteamiento como la panacea. El éxito educativo es siempre el resultado de múltiples elementos y condiciones a la vez. Así pues, aunque en este ámbito se identifica una importante área de cambio, han de revisarse las demás fuentes.

4.3.3. LA FUENTE SOCIOCULTURAL

En esta fuente se analizan los requerimientos sociales y culturales que el medio va formulando y que, desde la escuela, deben asumirse. El sistema educativo debe ofrecer una respuesta que sea coherente con estas demandas y que, en definitiva, favorezca una buena socialización del alumnado. Es cierto que todos los conocimientos y competencias que se han detallado en la fuente epistemológica, juegan un papel determinante en este camino, pues van a permitirles desarrollarse profesional y personalmente y, claramente, esto es fundamental para dicha socialización. Efectivamente, todas las fuentes están interconectadas.

No obstante, en la fuente sociocultural se pone el foco en aquellos conocimientos, valores, destrezas, principios actitudes y procedimientos que, directamente, contribuyen a esa convivencia cívica y responsable que se está demandando. Los cuatro participantes le otorgan gran importancia a esta cuestión pero, sin embargo, manifiestan su descontento por lo poco que esto se contempla en el espacio curricular, así como con la escasa formación que han recibido en este sentido.

PEPUCM: *“En numerosas ocasiones se habla de la educación como el instrumento idóneo para mejorar una sociedad. Se concibe como la herramienta perfecta para transmitir según que valores y principios y, con ello, construir una sociedad más justa, con menos desigualdades, más responsable, una sociedad respetuosa y tolerante. Sin embargo, es muy poco el espacio que se contempla para trabajar sobre este tipo de cuestiones”*

PEPUAM: *“Si, incoherentemente se enfatiza mucho sobre este tipo de retos en el ámbito educativo y se contempla muy poco en el horario escolar. Del mismo modo, en los programas de formación inicial donde, a lo largo de los cuatro años se dedican muchas horas a las materias y sus didácticas y, al mismo tiempo, muy poco a este tipo de cuestiones”*

PEPUAH: *“Los individuos han de responder a las pautas sociales y culturales que exige la comunidad en la que viven y, para ello, han de reflexionar sobre ciertos valores y actitudes. Sin ir más lejos, desde el ministerio de educación enfatizan la necesidad de educar para la paz, la igualdad o el respeto. Son cuestiones que han de trabajarse y requieren formación específica. No se trata únicamente de potenciar la solidaridad y la buena convivencia. Estamos hablando de educar en derechos humanos y conocer los deberes y obligaciones de cada individuo. Hablar de la globalización y sus efectos y, consiguientemente, prepararles para desenvolverse adecuadamente en este mundo en el que viven”*

Todos ellos, en este momento, manifestaban la necesidad de ir más allá. Este tipo de cuestiones han de replantearse rigurosamente, pues no tiene sentido que la sociedad este constantemente demandándolas y, la escuela, siga sin ofrecer una respuesta contundente. Para que esto suceda, el profesorado de Educación Primaria ha de recibir una formación de alto nivel en la universidad que, ciertamente, les prepare para hacerle frente. En el discurso que se ha extraído de PEPURJC, se aprecia claramente.

PEPURJC: “Lo que no tiene sentido es que nos encontremos ante un problema de calado mundial, como lo es el cambio climático, por ejemplo, y no se esté abordando seriamente desde la escuela. Pasa lo mismo con la violencia de género y otros tantos temas que preocupan gravemente a la sociedad. La Unesco, las Naciones Unidas y otros muchos organismos internacionales, se cansan de repetir que son cuestiones que deben atenderse desde la escuela y, sobre todo, desde las etapas más iniciales. Sin embargo, nadie nos está formando para educar en este tipo de cuestiones. Estamos hablando de algo que debe ser atendido con rigurosidad y seriedad”

En efecto, la Agenda 2030, en sus objetivos para lograr un desarrollo más sostenible, dedica un único punto, el objetivo número 5, al logro de una sociedad más justa en lo que a la igualdad de género se refiere, por ejemplo. Manifiesta la necesidad de empoderar a todas las mujeres y niñas del planeta y, claramente, destaca que para ello los docentes precisan también de una formación muy concreta. Esta y otras tantas problemáticas de índole ética y cívica, deben ser atendidas desde los programas de formación inicial en la educación superior. Si dotamos al profesorado de Educación Primaria de esta preparación, podrán iniciarse un cambio importante que afectara a todas las generaciones venideras. De eso trata la educación, hay que ponerse metas amplias y a largo plazo (Naciones Unidas, 2015)

Si se demanda una mayor tolerancia, profesionalidad, conciencia social y medioambiental, honestidad y justicia, habrá que tenerlo en cuenta desde la escuela, asumiendo una educación integral del alumno y entendiendo que no existe ningún tipo de educación ni ámbito de conocimiento que, visiblemente, esté exenta de valores (Zeichner, 2010). Los docentes, para el logro de estos propósitos, se convierten en la instancia mediadora entre institución y sociedad. De este modo, la fuente epistemológica y la sociocultural, abordan todo aquello que se debe enseñar. Todo ese contenido que, un profesorado de alto nivel, debe trabajar y dominar.

4.3.4. LA FUENTE PEDAGÓGICA

La fuente pedagógica, sin embargo, se centra en el cómo enseñar. Es una cuestión controvertida, sobre la que existen numerosas teorías y enfoques. No obstante, hay una amplia literatura científica al respecto que, con evidencia, nos muestra aquellas prácticas que conducen al éxito y cuáles, por el contrario, inducen al fracaso. Son este tipo de métodos los que parece que deberían incluirse en los programas de formación inicial. En efecto, los docentes de Educación Primaria, han de conocer y dominar este tipo de técnicas o estrategias que favorecen el aprendizaje en el aula.

En este sentido, ha de integrarse tanto la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico, como a nivel experimental. La fuente pedagógica ha de estar basada en la práctica de la docencia y, por ello, es necesario revisar todas aquellas técnicas, estrategias o metodologías que funcionan en el aula. Han de sistematizarse e incluirse en dichos programas de formación inicial. Así lo han apuntado todos los integrantes del grupo de discusión.

PEPUCM: *“Diría que, junto a la fuente epistemológica, este ámbito es el que más actualización está requiriendo. Casi sin darnos cuenta, nos encontramos dando clase a unos estudiantes que, como consecuencia de los estímulos a los que están expuestos, piensan de manera diferente, estructuran la información y gestionan el aprendizaje muy distinto. Lógicamente, precisan de un tipo de metodologías que nada tienen que ver con las de hace décadas. Los aprendizajes pasivos han de remplazarse por aprendizajes mucho más activos y más significativos, por ejemplo. Pasa lo mismo con el trabajo en equipo. Antes, no era tan importante. El sistema industrial en el que nos encontrábamos, potenciaba el trabajo individualizado, pues requería mano de obra técnica y especialista. Las demandas de hoy, sin embargo, son muy distintas. La globalización ha impulsado una red de comunicaciones que, directamente, exige un trabajo mucho más colaborativo...”*

PEPUAH: *“Estoy totalmente de acuerdo. Pienso que, junto a la fuente epistemológica, esta es una de las más importantes. De nada sirve saber, si no se sabe enseñar o transmitir y, claramente, no estamos recibiendo una formación sólida y consistente para hacerlo apropiadamente. Este problema se ha vinculado siempre a los docentes de educación secundaria, bachillerato o incluso en la universidad, cuya formación pedagógica es todavía más escasa que la nuestra. Sin embargo, los docentes de Educación Primaria tampoco estamos recibiendo una formación suficiente ni de calidad en este sentido. Ha de fortalecerse el grado de Educación Primaria, replanteándose el tipo de formación que está ofreciendo”*

PEPUAM: *“Evidentemente, no tenemos suficiente formación en lo que a metodologías se refiere. Salimos de la carrera disponiendo de una teoría que parece muy simple y fácilmente asumible. Sabemos que es mejor aprender activamente que de manera pasiva. También sabemos que es necesario potenciar un aprendizaje colaborativo. A su vez, nos han enseñado que, tratando de respetar la diversidad en el aula, hay que ofrecer un aprendizaje personalizado capaz de ajustarse a cada estudiante. Y, del mismo modo, terminamos este grado siendo conscientes de que el papel de las familias es esencial. Sin embargo, cuando comienzas a ejercer la profesión se hace evidente que toda esta teoría no es tan fácil de llevar a la práctica. No sé si me explico. Ha sido enseñada sin tener en cuenta la parte o nivel más experimental. Los futuros docentes han de finalizar la carrera teniendo las herramientas necesarias para desarrollar apropiadamente la profesión”*

PEPURJC: *“Son justo esas cuatro cuestiones las que más difícilmente gestioné, al comienzo, en mi labor como docente. Bueno, añadiría una más. El tema de la investigación es fundamental. Cada vez más estudios demuestran los beneficios de recurrir al método científico para enseñar al alumnado de Educación Primaria. Cada vez en más países, a su vez, se está utilizando este método como técnica para potenciar un aprendizaje autónomo de manera rigurosa y fehaciente”*

Las afirmaciones realizadas, presentan aspectos muy relevantes en este sentido. Todos ellos han considerado que la fuente pedagógica es una de las más importantes en el desarrollo de la profesión y que, en efecto, no se está asumiendo de manera apropiada desde los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, donde concretamente han de fortalecerse:

1. El aprendizaje personalizado, para abordar correctamente la diversidad en el aula.

PEPUAM: *“No tiene demasiado sentido que, habiéndonos recalcado constantemente la necesidad de atender a la diversidad en el aula, no se nos haya dotado de herramientas concretas para hacerlo apropiadamente. El aprendizaje personalizado nos permite adecuarnos a los distintos ritmos y necesidades de cada estudiante. Esta es una de las cosas que más nos cuesta a los docentes. Tenemos casi 30 alumnos diferentes en el aula y, responder a las necesidades de todos, es inviable sin una metodología adecuada”*

PEPUAM: *“Al comienzo, ajustar mis clases a cada uno de ellos era lo más complicado de todo. Sentía que no se les estaba ofreciendo la enseñanza que se merecían, pues con tantos niños y sin una metodología adecuada es completamente imposible”*

2. El aprendizaje cooperativo, tratando de responder a un mundo más globalizado

PEPUCM: *“Tal y como he dicho antes, las cosas han cambiado. Nos encontramos en un mundo con requerimientos muy distintos a los de hace décadas. El sistema industrial en el que nos encontrábamos antes, potenciaba el trabajo individualizado, pues requería mano de obra técnica y especializada. Las demandas de hoy, sin embargo, son muy distintas. La globalización ha impulsado una red de comunicaciones que, directamente, exige un trabajo mucho más colaborativo. Esto no es trabajar en grupo. El trabajo cooperativo exige mucho más. Es algo que ha de tenerse en cuenta desde las escuelas. Los estudiantes han de saber trabajar de manera colaborativa, pues van a precisarlo para desarrollarse con éxito en su futuro”*

3. El método científico, como base para un aprendizaje autónomo de mayor calidad

PEPURJC: *“El método científico, no sé muy bien porque, es algo que no se contempla en la Educación Primaria. Al menos, no como debería. No se trata de explicarles lo que es, sino de utilizarlo con ellos. El método científico es algo a lo que recurrimos cuando queremos investigar sobre cualquier cuestión de manera rigurosa y fidedigna. Los estudiantes, en la actualidad, van a tener que desarrollar un pensamiento crítico que es fundamental y, el método científico, les proporciona una herramienta excepcional para ello. El profesorado de Educación Primaria, debería estar formado para tal hacerlo adecuadamente”*

4. El aprendizaje activo, en detrimento al pasivo

PEPUAH: *“Nuestra mente no funciona como mera receptora de información, pues el cerebro no solo recibe dicha información, sino que también la procesa. Es esencial crear ambientes de aprendizaje que provoquen la actividad mental del alumnado. Sin ello, se estará ofreciendo un aprendizaje mucho más pobre. El diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación y la participación, hacen del aprendizaje un proceso tremendamente más rico y significativo. Deben potenciarse espacios que contribuyan a clarificar, elaborar y reorganizar significados, que permitan rehacer y reinterpretar la información, pues son determinantes en el proceso de enseñanza aprendizaje”*

5. Las comunidades de aprendizaje, concediéndole mayor valor a las familias

PEPURJC: *“El rendimiento escolar aumenta cuando los niños se exponen a una mayor interacción que no sea únicamente con sus profesores. Su aprendizaje es mayor especialmente si quienes están involucrados son los miembros de su familia”*

4.3.5. LA FUENTE PSICOLÓGICA

El aspecto psicológico, en este ámbito, se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la comprensión del proceso evolutivo en las distintas etapas del desarrollo humano que, efectivamente, condicionan de manera directa el aprendizaje. Esta fuente, por lo tanto, más que en la enseñanza, se centra en el aprendizaje. Se considera un proceso en el que intervienen múltiples factores, así como los conocimientos, los sentimientos, las actitudes, habilidades e, incluso, los valores de cada uno. A través de todos ellos, se incorporan nuevas formas de pensar, de actuar y, en definitiva, de afrontar las distintas situaciones y realidades que han de afrontarse en el desarrollo vital.

Cada uno, parte de un punto diferente y, por ello, es fundamental que el profesorado cuente con una amplia formación para atender a la diversidad en el aula, en los ritmos de cada uno, en sus estrategias de aprendizaje y su desarrollo. Según los cuatro participantes que han integrado este grupo de discusión, el grado de Educación Primaria, tiene únicamente dos asignaturas que pudieran encajar en este paradigma. Desde esta perspectiva, han querido manifestar que, claramente, no es suficiente para desarrollar su profesión con garantías de éxito. Requieren de una formación más amplia en este sentido que, verdaderamente, les prepara para afrontar esta diversidad en el aula.

PEPUAM: *“La formación que se debería estar ofreciendo en estos programas es significativamente más amplia de lo que pueden abarcar una o dos asignaturas a lo largo de cuatro años. La función y los alcances de la psicología en educación, tienen que ver con la comprensión de los principios fundamentales del desarrollo humano. La psicología de la educación, entre otras cuestiones, se encarga del análisis y diseño de situaciones educativas de éxito, de la evaluación más apropiada para cada estudiante, el buen diagnóstico o detección de cualquier trastorno, el asesoramiento psicopedagógico o la apropiada derivación a un especialista, de la intervención educativa, la atención de complicaciones en el desarrollo o, meramente, las dificultades de aprendizaje que un niño pueda experimentar en alguna etapa”*

PEPUCM: *“También le competen problemas de conducta, justicia de menores, temas relativos a la motivación en el aula, la autorregulación o simplemente la necesidad de una orientación más personal e individualizada. Todo este tipo de cuestiones son fundamentales y, por mucho que existan especialistas para trabajar con ellos en un departamento de orientación, el profesorado es quien más tiempo va a pasar con ellos y, consiguientemente, debe contar con una buena preparación para afrontar dichas situaciones con éxito”*

PEPUAH: *“Si, desde que comencé a ejercer esta profesión, sentí que me faltaba formación en este aspecto. Sigo sintiéndolo, pese a realizar cursos siempre que puedo. Es algo fundamental que, en los programas de formación inicial, debería abordarse con mayor seriedad y detalle. Nuestro perfil profesional lo exige. Requiere tener una amplia formación en psicología evolutiva o psicología del desarrollo, pues brinda las bases para entender como crecerán y se desarrollarán nuestros alumnos a lo largo de la infancia y en distintas áreas como la social, la emocional o la cognitiva”*

PEPURJC: *“A mí, en este sentido, me gustaría recalcar la importancia de asumir la motivación del alumnado desde una perspectiva más seria y rigurosa. Tengo la sensación de que no se estudia cómo se debería y, personalmente, creo que es fundamental para cualquier docente. No sirve con conocer, de manera teórica, los diferentes tipos de motivación que existen, extrínseca, intrínseca... Pienso que, como cualquier persona, los alumnos necesitan razones por las que esforzarse y continuar trabajando. La diferencia entre unos y otros en muchas ocasiones reside precisamente en esto, la motivación que les anima y lleva por el camino del esfuerzo, o que por el contrario, les paraliza y desanima a seguir trabajando. El profesorado, debe favorecer el liderazgo, convertirse en auténticos investigadores, especializarse en sus áreas de conocimiento, lograr mejores habilidades de comunicación, ir más allá y lograr una enseñanza recíproca donde los estudiantes aprendan y hagan un buen uso de su propio aprendizaje. Deben modificarse conductas, enseñarles a resolver problemas, a autocuestionarse y a tomar conciencia de su propio pensamiento y aprendizaje”*

Para todo ello, el profesorado debe enfrentarse a largos y rigurosos procesos de formación y, es esto precisamente, lo que el profesorado en este grupo de discusión ha querido recalcar y demandar. Simplificadamente y, teniendo en cuenta las cuestiones que con mayor frecuencia se han ido repitiendo, los puntos que en este ámbito parecen adquirir mayor importancia son:

- Psicología evolutiva o del desarrollo (0-12 años)
- Diferencias individuales, diversidad e inclusión (estrategias del aprendizaje)
- Análisis y diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos
- Trastornos del desarrollo y dificultades de aprendizaje: Evaluación, diagnóstico e intervención educativa
- Motivación, evaluación y autorregulación

5.

EL PROCESO DE TRIANGULACIÓN Y SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

*“La mejor estructura no tiene por qué
garantizar los resultados ni el rendimiento.
Sin embargo, la estructura equivocada sí es
una garantía de fracaso”.*

(Bisquerra, 2003, p.132)

Habiendo analizado e interpretado los datos obtenidos a través de las encuestas, las entrevistas y el grupo de discusión, parece el momento de realizar la triangulación de los mismos, favoreciendo así una mayor garantía de calidad y validez. El principio que siempre subyace al uso de este procedimiento, es la complementariedad de los distintos métodos en investigación. La principal ventaja es, en definitiva, la corroboración de hallazgos, pues cuando diversas estrategias con una muestra diferente arrojan resultados muy similares, puede elaborarse una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno y, consiguientemente, extraerse conclusiones más fiables y rigurosas. Por otro lado, en estas líneas se irán abordando, de una manera más sintética, los principales hallazgos que, más adelante, se plasmarán en las conclusiones del trabajo.

Una primera valoración de los resultados obtenidos, parece apuntar a la evidencia de importantes carencias formativas en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Se percibió inicialmente en las encuestas, pero también en las entrevistas y el grupo de discusión. Muchos de los datos recogidos tras las distintas herramientas han coincidido y, coherentemente, la información se ha revalidado y ha adquirido mayor fuerza y fiabilidad. Así pues, el desajuste que existe entre la formación inicial de este colectivo y las demandas que se proyectan actualmente sobre su profesión, es una de las principales cuestiones susceptibles de mejora en este ámbito. Mediante el proceso de triangulación, no solo se han reforzado los resultados obtenidos en este sentido, sino que también se ha favorecido la sistematización de los mismos. Las fuentes de currículo, han sido un marco de gran ayuda en este proceso.

La fuente epistemológica y la sociocultural, por un lado, se centran en lo que actualmente se debe enseñar para responder apropiadamente a las demandas de este siglo. En efecto, los conocimientos y las competencias que se requieren en este momento para desarrollarse con garantías de éxito, son muy diferentes a las de hace décadas. La fuente pedagógica y la psicológica, por otro lado, señalan algunas de las principales líneas de mejora para fortalecer el modo en el que se enseña, aprovechando así los recursos disponibles y ajustándolos a los estímulos a los que, actualmente, están expuestos los estudiantes. Así pues, se sintetizan a continuación aquellas cuestiones que, tras el análisis de los resultados y el proceso de triangulación, han destacado por su significación en el estudio.

En relación a la fuente epistemológica, por ejemplo, se ha manifestado la necesidad de un cambio en el sistema que verdaderamente sea capaz de impulsar e introducir las ocho competencias clave, tratando de que coexistan así con las materias tradicionales. En este punto, es donde se identifican la mayoría de los obstáculos. Parece difícil encontrar la fórmula apropiada para transformar exitosamente el modelo vigente. De hecho, la opción de asumir actualmente las competencias como un elemento transversal, no está garantizando en absoluto el desarrollo de las mismas, pues se disipan en el currículo y no se ofrece una respuesta efectiva. Los centros educativos están viviendo con gran desconcierto esta realidad, resultándoles inabordable la inclusión de dichas competencias. Parece confuso, no hay una estructura clara, no disponen de tiempo suficiente, ni metodología adecuada para incorporarlas, así como tampoco de los instrumentos necesarios para su evaluación. Los resultados apuntan a que, de manera específica, cada asignatura ha de estar vinculada al impulso de ciertas competencias clave. Este proceso de transformación ha de comenzarse desde la base. Para lograrlo, es fundamental fortalecer los programas de formación inicial.

Un amplio conocimiento de las asignaturas que van a impartirse, ya no es suficiente para que el profesorado brinde una enseñanza de calidad. Consolidar los niveles básicos de lectura, escritura o cálculo, así como contribuir al conocimiento de las ciencias sociales, naturales o la introducción de una segunda lengua parece, a la luz de los resultados obtenidos, insuficiente en la etapa de Educación Primaria para responder a las exigencias de este siglo. El profesorado ha de estar preparado para potenciar en sus estudiantes las competencias que en este momento se están demandando y, a su vez, saber cuáles deben desarrollarse a partir de cada materia.

Con respecto a la fuente sociocultural, por otro lado, se ha constatado una realidad semejante. Las demandas que la sociedad está proyectando sobre la educación, no están abordándose apropiadamente desde la escuela. La educación para la paz, para la salud, para la igualdad, la educación medioambiental, sexual, del consumidor o la educación vial, entre otras, son elementos educativos básicos que la sociedad está demandando y que, por lo tanto, han de integrarse en el currículo de manera coherente y con rigor. Su responsabilidad cívica, la educación en valores o la necesidad de impulsar un desarrollo más sostenible, son cuestiones determinantes para el logro de una sociedad próspera y con altos niveles de bienestar. Sin embargo, en la actualidad también se asumen como elementos transversales a todas las asignaturas y, efectivamente, se disipan en el currículo quedando carentes de respuestas reales y efectivas.

Resulta contradictorio, pues la literatura científica lo aborda como una de las principales cuestiones a tener en cuenta en este momento. Si se demanda una mayor conciencia social y medioambiental, una sociedad más justa, tolerante e igualitaria, habría que asumir seriamente dicha responsabilidad desde la escuela, potenciando una educación que verdaderamente sea integral. Lo cierto es que no es posible hablar de sostenibilidad, si no existe una formación en valores que la sustente. El tratamiento de estos temas de manera transversal, según los participantes de este estudio, no está contribuyendo a su buen desarrollo y no se está favoreciendo una formación integral del alumnado.

Los resultados obtenidos, en su mayoría, apuntan a la necesidad de evitar la transversalidad en aspectos tan importantes como los mencionados, tanto en la fuente epistemológica como en la fuente sociocultural. Asimismo, hacen referencia al papel tan determinante que adquiere la formación inicial de este colectivo que, efectivamente, ha de ofrecer al futuro docente las herramientas necesarias para construir un modelo más competencial y una verdadera educación integral. Se trata, en definitiva, de responder a las demandas del siglo XXI.

Asimismo, se han identificado importantes carencias que atañen tanto a la fuente pedagógica como a la fuente psicológica. Se ha observado que están fundamentalmente vinculadas al quehacer más práctico. Los docentes terminan su formación inicial con la teoría bien asumida pero, sin embargo, parecen no disponer de las herramientas o estrategias necesarias para llevarla a la práctica. Se ha podido apreciar tanto en las encuestas como en las entrevistas y en el grupo de discusión, cuya triangulación refleja una realidad clara y axiomática en este sentido. A continuación, destacamos aquellos datos que, tras la presente investigación, han destacado por su relevancia en esta cuestión.

- El 81% de los docentes que han participado en la encuesta, por ejemplo, asumen que el aprendizaje en grupos heterogéneos, según la capacidad de los estudiantes, es mucho más beneficioso que el que se desarrolla en grupos homogéneos. Mediante las entrevistas y el grupo de discusión se ha reforzado esta percepción que, en efecto, acentúa la necesidad de asumir las diferencias como una oportunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, más del 90% separa a los estudiantes con mayores dificultades en las primeras filas de clase. Resulta ciertamente contradictorio, pues esta separación no es más que una manera de segregar al alumnado y dividirlo en subgrupos más homogéneos. Así pues, se ha evidenciado la falta de herramientas y estrategias que poseen los docentes para llevar a la práctica la teoría que sí tienen asumida y que, claramente, han trabajado en dichos programas de formación inicial.
- El 98.5% del profesorado considera que los estudiantes aprenden mejor cuando son elementos activos y no pasivos dentro del aula. Es decir, apuestan por crear ambientes de dialogo, reflexión, crítica y participación, donde se contribuya a clarificar, elaborar y reorganizar la información con la que se está trabajando. Sin embargo, solo el 44% organiza debates en el aula y apenas el 24.5% trabaja por proyectos. El resto desarrolla sus clases apoyándose esencialmente en el libro de texto, lo cual vuelve a resultar contradictorio con la teoría que, en efecto, parecen tener asumida. En las entrevistas y el grupo de discusión, se cotejan dichos resultados y se destaca la insuficiente formación que han recibido en este sentido. No se les ha dotado de las herramientas y competencias necesarias para desarrollar, apropiadamente, un verdadero aprendizaje activo en el aula.

- A pesar de que el profesorado reconoce la importancia de potenciar una participación más activa de las familias (60,5%), un análisis más exhaustivo de otras variables nos lleva a pensar no están desarrollando su práctica docente en consonancia. El 61.5% manifiesta no conocer el concepto de comunidad de aprendizaje y, además, han afirmado que se limitan a establecer tutorías trimestrales para informar sobre el rendimiento y actitud del alumnado. Solo el 4% anima a las familias a que aporten ideas y participen en los trabajos que se realizan en el aula. Es decir, vuelve a mostrarse como la teoría parece estar bien interiorizada y de acuerdo con la literatura científica que se ha revisado pero, al ahondar y profundizar en ciertas cuestiones de calado más práctico, se evidencian carencias importantes que, probablemente, estén constituyendo un obstáculo determinante. Para nosotros y de cara a la propuesta final, un reto fundamental.

- Los docentes también han afirmado que están preparados para responder y atender a la diversidad. Sin embargo, no conocen el modelo tutorial personalizado, no han sido formados para desarrollarlo, ni conocen las distintas estrategias de aprendizaje que han de tenerse en cuenta en este sentido. No están familiarizados con este tipo de metodologías que, tal y como se ha señalado en el análisis cualitativo, determinan la buena gestión de un aula plural y diversa. La mitad del profesorado que ha participado en la encuesta, además, ha afirmado que prefiere un currículo rígido, riguroso y detallado con exactitud, en detrimento a la flexibilidad y la adaptabilidad del mismo que, efectivamente, es lo que se precisa para atender apropiadamente a cualquier diferencia que exista en el aula. Necesariamente, pasa por saber ofrecer una enseñanza personalizada de calidad.

- La triangulación de los resultados, asimismo, nos permite afirmar que no se está ofreciendo una formación suficiente ni de calidad sobre metodología colaborativa. Todos coinciden en indicar que, la formación recibida desde un punto de vista teórico, ha sido amplia y consistente. Sin embargo, no disponen de herramientas o estrategias concretas para llevarlo a la práctica apropiadamente. No se trata únicamente de trabajar en equipo. El trabajo cooperativo, tal y como se ha analizado en el marco teórico, va mucho más allá.

- La totalidad de los participantes en esta investigación consideran que la comunicación es una de las ocho competencias clave más importantes para el desarrollo personal y profesional de cualquier individuo. En efecto, trasciende a poder expresarse y comunicarse correctamente con el resto de la sociedad. Un mundo tan globalizado como el actual, requiere de individuos capaces de dominar el lenguaje y la comunicación hasta lograr niveles de liderazgo y persuasión que resultan fundamentales. Sin embargo, nadie ha afirmado diseñar programas de escritura u oratoria en el desarrollo de sus asignaturas.
- El 72% del profesorado destaca también la importancia de potenciar y favorecer la creatividad de los estudiantes. No obstante, ninguno de ellos ha afirmado trabajar el pensamiento divergente en el aula. Son conocedores de la importancia que tiene esta cuestión pero, una vez más, carecen de herramientas concretas para su desarrollo.

Así pues, las cuestiones relativas a la formación teórica han sido respondidas, en general, de acuerdo a lo que la literatura científica indica. Sin embargo, se han evidenciado importantes carencias con respecto a la práctica y las herramientas de las que disponen los docentes para desarrollar dicha teoría en el aula. Parece importante subrayar y entender que la buena enseñanza es técnicamente compleja, requiere elevados niveles de educación, largos periodos de formación y, razonablemente, debe perfeccionarse a través de programas que, en efecto, tengan en cuenta la propia práctica docente y el ejercicio de la profesión. No es suficiente con la teoría. Aunque esta base es importante, sin las herramientas, estrategias y técnicas concretas para ponerla en práctica, no hay posibilidad de desarrollar la profesión respondiendo a los retos actuales.

Asimismo, también se han identificado algunas cuestiones que han de tenerse en cuenta para fortalecer los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, de las que se van a destacar algunas por su significación:

- La neuroeducación, siendo una disciplina relativamente reciente, ha tenido en esta investigación un papel muy notable. Se ha advertido la escasa formación recibida en este ámbito. El 90% ha manifestado que no conoce ni siquiera el concepto de sinapsis y su implicación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en las entrevistas y el grupo de discusión, se manifiesta que un docente ha de tener un mínimo conocimiento que le permita potenciar el desarrollo cerebral e intelectual del estudiante.

- La formación en el ámbito de la psicología se considera también insuficiente. No disponen de herramientas para fomentar los vínculos de apego, para potenciar la asertividad, favorecer el autocontrol, trabajar la tolerancia a la frustración, fortalecer la memoria o realizar ejercicios que refuercen la atención, cuestiones fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos recogidos en la encuesta, han vuelto a verse reforzados por los de las entrevistas y el grupo de discusión. La triangulación de los resultados nos permite destacar que, en general, esta área de conocimiento debe ser ampliada dentro de los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria.
- Asimismo, una parte muy importante del profesorado culmina su formación inicial considerando que no se le han procurado las herramientas necesarias para desarrollar procesos de evaluación rigurosos que fortalezcan el aprendizaje del alumnado. En las entrevistas y el grupo de discusión, se ha considerado igualmente que no se está ofreciendo una buena preparación en lo que respecta a métodos y sistemas de evaluación, pese a que las técnicas y procedimientos sobre rendición de cuentas son fundamentales en el ejercicio de esta profesión. Se precisan más estrategias y técnicas concretas que, directamente, sirvan al futuro docente para desarrollarse con garantías de éxito en este sentido.

La enseñanza, por tanto, debe enfrentarse a numerosos retos adoptando las estrategias y respuestas más adecuadas. Cada vez más, la sociedad va percibiendo la necesidad de modificar y actualizar la educación, asumiendo la importancia de contar con un profesorado altamente cualificado. Los resultados con los que se ha estado trabajando son altamente representativos y, en todas las ocasiones, definen a la gran mayoría de la muestra seleccionada. El profesorado, en general, ha respondido correctamente en lo relativo a la teoría, tal y como se ha podido observar en el análisis de resultados. Parece, consiguientemente, que la base del conocimiento se refleja en los programas de formación inicial sin dificultad. No obstante, ser conocedor de dichos planteamientos no presupone el saber llevarlos a la práctica. Por ello, la pedagogía y la didáctica van mucho más allá, pues estudian precisamente las técnicas y métodos de enseñanza que favorecen este proceso. Así pues, los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria han de fortalecerse, teniendo en cuenta estas cuestiones que en la investigación se han ido abordando, gracias a la participación de los principales agentes implicados en dichos programas, profesorado universitario, estudiantes del grado y maestros de Educación Primaria que ya está en ejercicio.

6.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

*“Nunca es definitivo el éxito, ni
perenne el fracaso”*

(Gabriel y Galán, J.M, 1999, 254)

Para concluir, es necesario retomar el punto de partida, recordar el momento de inicio y, en otros términos, constatar como los datos que se analizaron en la fundamentación teórica, casan ahora con los resultados obtenidos en la presente investigación. Es importante corroborar que, en efecto, se trata de un estudio que va en consonancia y está de acuerdo con la literatura científica que existe sobre el tema. Además, conviene que estas conclusiones deriven de un verdadero análisis global, donde se integren los resultados del análisis propio, pero también se relacionen congruentemente con los datos extraídos del estudio teórico. Por ello, en este último capítulo, no solo se procede al detalle de las conclusiones finales, sino que también se realiza la discusión de los resultados, terminando así de enmarcar al presente estudio dentro de un conjunto más amplio de investigaciones.

La principal hipótesis que ha vertebrado este análisis, estaba planteada sobre las posibles carencias que existen en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Efectivamente, los datos recogidos han aportado evidencia suficiente para sostener que estos planes de estudio no están ajustándose a las exigencias y necesidades formativas del momento. Puede confirmarse pues, que la hipótesis ha sido aceptada, aunque no en su totalidad. A través de estos resultados, se ha podido comprobar que, desde una perspectiva teórica, la formación inicial sí está respondiendo a las demandas que se plantean en la actualidad. Es la parte práctica la que no está ofreciendo esa respuesta efectiva. Por ello, la hipótesis se acepta pero parcialmente, coincidiendo igualmente con las recomendaciones de la Comisión Europea (2017) y los planteamientos de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), donde se recalca la necesidad de fortalecer el sistema educativo, aumentar la inversión en capital humano y lograr un mejor abordaje de los nuevos retos planteados para este siglo.

Retomando que en España las cifras de fracaso escolar se mantienen en niveles alarmantes, no se están compensando las brechas de desigualdad social, no se está impulsando la transición ecológica demandada y no se está ofreciendo una respuesta coherente a los requerimientos del mercado laboral, nada se percibe hoy tan importante como la necesidad de educar para una economía más justa, un desarrollo más sostenible y una sociedad más equitativa e inclusiva. Se reclama una transformación que, entre otras cuestiones, exige de la actualización y el fortalecimiento de la profesión docente (Unesco, 2016), especialmente en la Educación Primaria, donde se sientan los cimientos necesarios para el desarrollo integral de cualquier individuo (Naciones Unidas, 2015). Es determinante, por tanto, contar con un profesorado altamente cualificado en esta etapa educativa.

Más del 80% de los agentes implicados en el presente estudio así lo han manifestado, acentuando el vínculo tan directo que existe entre la formación de los docentes y el rendimiento académico de sus estudiantes. Al retomar los datos del marco teórico y contrastarlos con los resultados obtenidos, se ha corroborado la pertinencia del estudio y su coherencia con el momento en el que vivimos. Asimismo, ha de recalcarse su armonía con el proceso de análisis, desarrollado a partir de tres objetivos específicos. Estos han sido descriptivos, pues han buscado mostrar evidencia de las carencias que existen en estos programas de formación inicial, pero también prescriptivos y prospectivos, pues asimismo han querido contribuir al planteamiento de ciertas líneas de trabajo que pudieran consolidarlos. Todos ellos, nacieron con la intención de satisfacer los alcances globales de esta investigación. Por ello, este capítulo de conclusiones finales se desarrolla de acuerdo a la necesidad de fortalecer los planes de estudio vigentes.

No obstante, antes de nada y con el fin de establecer esa discusión de los resultados, conviene señalar que el presente análisis ha quedado enmarcado y coincide con los principales estudios que han vertebrado y fundamentado el trabajo:

La educación como herramienta de transformación social, por ejemplo, ha sido la base de este estudio y, desde el comienzo, se ha entendido que la escuela es el instrumento idóneo para progresar hacia una sociedad más avanzada. Los resultados obtenidos, en esta misma línea, han revalidado dicho planteamiento. Es cierto que múltiples investigaciones determinan que el principal desencadenante del fracaso escolar es el factor socioeconómico de las familias (Hanushek, 2015), así como también lo han entendido el 84,5% de los docentes que han participado en el estudio. Sin embargo, más del 70% de ellos considera poseer un alto grado de responsabilidad ante esta cuestión. Es decir, dicha realidad no está conduciendo a olvidar el compromiso que adquieren las escuelas y el profesorado individualmente en este sentido, debiendo estar preparados para combatir y compensar las posibles brechas que puedan emerger derivadas del contexto particular de cada estudiante.

Asimismo, el análisis se circunscribe en otro ámbito de trabajo que, actualmente, es fundamental tener en cuenta. Se trata del proceso de globalización, la digitalización y todas aquellas transformaciones que han modificado la forma en la que vivimos, el modo en el que nos relacionamos, el mercado de trabajo e incluso los movimientos demográficos (Comisión Europea, 2016). En los últimos tiempos, el mundo ha experimentado cambios tan importantes que, directamente, se demandan nuevas competencias para desarrollarse con garantías de éxito, tanto personal como profesionalmente. Se destacan, por ello, las ocho competencias clave diseñadas por la Unión Europea para responder a estas nuevas exigencias, planteando retos ineludibles para sistema educativo. Más del 70% de los docentes considera no haber recibido una formación inicial ni suficiente ni de calidad para responder a estas demandas.

Estudios como *“Future of Skills and Lifelong Learning”*, publicado en 2017 por *Government Office for Science*, profundizan en esta cuestión y tratan de especificar los conocimientos y competencias que, actualmente, van a precisarse si se quiere hacer frente a este nuevo modelo social, económico y cultural. Siendo congruentes con ello, destaca la competencia de aprender a aprender, que alcanza su mayor auge precisamente en favor de una educación permanente de calidad, otra de las líneas de trabajo que han vertebrado este análisis. Así, puede observarse como la presente investigación ha quedado enmarcada dentro de un conjunto más amplio de estudios que, por un lado, han fundamentado el análisis y, por otro, han permitido examinar la realidad desde su mayor complejidad.

Ahora bien, es necesario lograr ese salto cualitativo que, además, nos permita destacar conclusiones relevantes y novedosas dentro de este campo de estudio. Lo cierto es que los resultados han proyectado una marcada diferencia entre la formación de carácter teórico y la formación de tipo práctico, planteamiento sobre el que emergen todas las conclusiones que a continuación se presentan. Se ha venido observando cómo, desde una perspectiva más epistemológica, los docentes conocen a la perfección la literatura científica existente. Defienden así el aprendizaje en grupos heterogéneos, abogan por el aprendizaje activo, destacan la importancia de las familias en el centro, apoyan la necesidad de potenciar la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo por proyectos pero, sin embargo, este tipo de planteamientos no están plasmándose en su práctica docente.

Lejos de la heterogeneidad que defendían desde un enfoque más teórico, la gran mayoría ha asegurado separar a los estudiantes con mayores dificultades en las primeras filas de clase. Esta separación, por ejemplo, no es más que una forma de segregar al alumnado y dividirlo en subgrupos más homogéneos. Es decir, una manera de proceder que claramente no se ajusta a su afirmación inicial. Ha sucedido así con diversas cuestiones, tal y como ya se ha analizado y observado en el proceso de triangulación, poniéndose en evidencia una formación docente que no está siendo apropiada en este sentido. Conocen de manera teórica la literatura científica, pero dichos programas parecen no estar contribuyendo adecuadamente para la puesta en práctica de dichos conocimientos.

Es conveniente, por tanto, que cualquier reforma que se emprenda se oriente al fortalecimiento de la parte más competencial. Se concluye, tras este trabajo de investigación, que los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria han de proporcionar un saber más práctico y aplicable que, directamente, ayude al futuro docente en el ejercicio de su función educativa. Los planes de estudio han de vislumbrar mayor utilidad, coherencia con el momento actual y estar cimentados en un profundo entendimiento de lo que realmente supone el desarrollo de esta profesión.

Observando que han surgido en este último tiempo múltiples exhortaciones reformistas y exiguas evidencias de mejora, parece necesario diferenciar entre lo que ya se ha hecho y lo que queda por hacer, buscando así nuevos caminos que favorezcan el fortalecimiento de estos programas. La ANECA, por ejemplo, tiene un papel determinante en este proceso, pues marca las líneas de actuación y evalúa los planes de estudio vigentes en la Educación Superior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Podría haber sido que, en su promoción de calidad, no se le estuviera otorgando a la parte práctica la relevancia que le corresponde.

Sin embargo, se ha observado que sí se le está concediendo dicho valor. Así pues, han de encontrarse las vías o cauces más adecuados para transformar y regenerar los planes de estudio de manera coherente con las necesidades y demandas de este siglo. Los resultados del presente estudio, no solo están en consonancia con la literatura científica y han constatado la necesidad de fortalecer esta parte más práctica de la formación inicial, sino que también han apuntado a diversas líneas de trabajo que, de manera más concreta, puedan ser una contribución importante en este proceso fortalecimiento y regeneración. A continuación, se señalan algunas de ellas por su significación en el estudio.

1. Cuestiones de carácter organizativo, planificación y desarrollo de la formación.
2. Cuestiones relacionadas con la responsabilidad institucional.
3. Cuestiones de carácter metodológico.
4. Cuestiones relativas a la formación en los centros de trabajo (PRÁCTICUM).

- **Cuestiones de carácter organizativo, planificación y desarrollo de la formación:**

Se ha constatado que existen los mecanismos correspondientes para que los centros universitarios emprendan cualquier camino de transformación que deseen. Han de debatir en las reuniones de seguimiento del grado, recoger las necesidades de cambio y elevarlas a la comisión de garantía de calidad. Lo que se trabaja en estas comisiones debe ser elevado, a su vez, al vicerrectorado de ordenación académica que, a continuación, pasa al rectorado de la universidad y, finalmente, se traslada y comunica mediante la memoria verifica a la ANECA, que realmente es quien debe admitir dichas modificaciones según sus estándares. Asumiendo que esta estructura de carácter organizativo existe en todas las universidades, se destaca la necesidad de hacer un uso más eficiente y consciente de estos mecanismos.

Es necesario lograr un exhaustivo replanteamiento de todo lo que tiene que ver con el desarrollo curricular y establecer los cambios que se consideren oportunos. En las fichas docentes de las asignaturas y en la memoria de los grados, se observa que el peso de la evaluación y el grueso de los contenidos es excesivamente teórico. Así pues, la consideración de las asignaturas en cuanto a la teoría y la práctica debe ser revisada y analizada con detalle.

Sería necesario que esa parte práctica se incorporara explícitamente en las fichas docentes pues, en un principio, todas las materias del grado son de corte teórico-práctico y lo cierto es que, por lo general, la parte práctica no se está teniendo en cuenta como debería. Actualmente, queda como un trabajo muy puntual y, a veces, como mera responsabilidad de los estudiantes en los trabajos en grupo. Es decir, no existe un enfoque teórico-práctico como tal. Asumiendo esta realidad y habiendo constatado que existen los mecanismos necesarios para organizar y planificar más apropiadamente el desarrollo de estos programas de formación inicial, se alude a esa capacidad interna de cambio para articular esa regeneración y fortalecimiento de la educación superior.

- **Cuestiones relacionadas con la responsabilidad institucional:**

Se ha observado que la democratización de las sociedades, la globalización y la necesidad de contextualizar la educación, han impuesto modelos con un mayor enfoque práctico, orientados a satisfacer las necesidades reales de los estudiantes, de los docentes y, en definitiva, las demandas del mundo social y laboral (Tunnermann, 2010).

Por ello, elaborar y concretar propuestas formativas acordes a estos planteamientos, más que un trabajo administrativo y burocrático, consecuencia de los requerimientos externos, es también una oportunidad para que los colectivos implicados exploren, examinen y pongan en común su percepción sobre cuestiones instructivas, formativas y organizativas de la institución donde intervienen. Ha sido especialmente interesante, en este sentido, haber contado con los tres perfiles, estudiantes del grado, docentes universitarios y profesorado de Educación Primaria.

En esta misma línea, se ha destacado la responsabilidad que adquiere cada institución distinguiendo entre dos elementos clave, la docencia y la investigación. Se ha puesto en evidencia la necesidad de construir una universidad mejor, acorde con el momento en el que se encuentra, capaz de asumir su compromiso con el mercado laboral, su responsabilidad en el impulso de un desarrollo más sostenible, de una sociedad más justa y equitativa y, en definitiva, en todo aquello que atañe a la formación de ciudadanos críticos y activos, miembros de una sociedad cada vez más global, compleja y cambiante. Estos retos, junto a muchos otros, se abordan desde la universidad a través de esa doble vertiente, docencia e investigación.

Los resultados del presente estudio, en consonancia con el U-Ranking 2016 (Núñez, 2016), advierten sobre la conveniencia de distinguir entre “universidades docentes” y “universidades investigadoras”. Se entiende que, de este modo, las responsabilidades institucionales adquiridas serán más precisas y se ajustarán en mayor medida al perfil de trabajadores que existe en cada tipo de centros. Por un lado, las universidades docentes estarán estrechamente vinculadas a la oferta y la demanda de titulaciones universitarias y, por otro, las universidades investigadoras serán aquellas que tienen potentes grupos de investigación e innovación. Unas podrían acceder a la categoría de las otras y viceversa, en función de su posicionamiento en los rankings nacionales e internacionales y de sus prácticas de selección de profesorado

- **Cuestiones de carácter metodológico:**

Esta transformación solo será posible si la manera de trabajar es democrática, pluralista, abierta e integradora. La tarea no es fácil y los peligros son evidentes. La imposición de un modelo de reforma homogéneo y generalizable a todas las universidades no tendría sentido. Por ello, el enfoque metodológico ha de ser adoptado libremente por cada centro, teniendo en cuenta las características diferenciales de cada institución y sus déficits, tanto estructurales como organizativos, para aplicar adecuadamente el tipo de metodología correspondiente.

Desde un inicio, debe tratarse precisamente de eso, de marcar el rumbo de posibles reformas y comenzar a dirimir la situación de manera más coherente, con el momento actual pero también con el contexto. No obstante, el enfoque práctico que se demanda está estrechamente ligado a una serie de pautas comunes que han de ser consideradas. Se trata de metodologías más participativas, metodologías activas, críticas, relacionadas especialmente con la co-creación de contenidos. Sobre todo, ha de tenerse en cuenta que el estudiante o sujeto de la formación inicial debe ser agente de su propio proceso de transformación. Esto solo se logra a través de la investigación y la innovación, elementos que han de adquirir un papel fundamental en estos programas de formación inicial.

Para que el futuro docente sea capaz de dar respuesta a un mundo en constante cambio, es fundamental su formación investigadora y, en este caso, investigación e innovación están íntimamente ligadas. Así, podrán ir recogiendo evidencia sobre las técnicas docentes que conducen al éxito educativo o que, por el contrario, inducen al fracaso. Es una herramienta fundamental para cualquier docente y, por lo tanto, ha de tenerse en cuenta dentro de los programas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

- **Cuestiones relativas a la formación en los centros de trabajo (PRÁCTICUM)**

Si el principal reto se halla en torno a la parte práctica de estos programas de formación inicial, el prácticum adquiere un papel razonablemente significativo. Claramente, ha de ser abordado de manera más efectiva. Tiene como objetivo fundamental establecer vínculos estrechos entre el conocimiento teórico, la observación, la participación y la toma de decisiones que corresponden a un profesional de la educación. Así, especifica y contempla las cinco áreas competenciales para un docente: la profesional, la pedagógica, la disciplinar, la intercultural y la lingüística. Lo cierto es que, desde hace unos años, se le ha otorgado mayor importancia y, por lo tanto, mayor espacio temporal en el grado. Ahora bien, la observación, la participación en el aula y la redacción de una memoria de prácticas no son suficientes para lograr ese aprendizaje de calidad que se está demandando.

El acercamiento del futuro docente al aula, ha de estar acompañado de amplios y profundos periodos de estudio y reflexión. De lo contrario, no se favorece un aprendizaje sólido, consistente y realmente significativo. En este proceso, siempre se ha situado al futuro docente como una figura individual que, en esta fase de su formación, ha de observar y extraer lo máximo posible dentro de su centro de trabajo, obviando que se precisa de una colaboración docente que ha de articularse, organizarse y planificarse desde la universidad. La efectividad de este prácticum va a depender completamente de ello. Por un lado, se entiende que han de diseñarse encuentros periódicos en la universidad que, congruentemente, refuercen este acercamiento y potencian la observación y el contacto directo con el entorno laboral. Parece necesario añadir periódicamente este tipo de encuentros en la fase del prácticum para lograr un mejor abordaje y desarrollo de la formación docente.

Asimismo, ha de fortalecerse esa idea de colaboración entre pares que, en efecto, otorga un papel fundamental a los tutores o mentores dentro del centro de trabajo. Jackson y Brugmann (2009) destacaron hace años el efecto contagio tan positivo que puede establecerse entre dicho tutor y el futuro docente. Teniendo en cuenta que numerosos estudios han evidenciado que la parte más efectiva de la formación, comienza cuando estos entran en contacto con los centros escolares, se precisan mentores de alto nivel, dispuestos a participar activamente dentro de este proceso de formación inicial. Así pues, se precisa también de un plan de colaboración docente que sustituya ese sistema tan individualista y promueva tanto los encuentros periódicos en la universidad como una co-docencia activa desde el centro de trabajo.

Se espera, de este modo, que esta y las demás líneas de trabajo que se han ido señalando, puedan servir de utilidad tanto a los profesionales de la educación como a los responsables de hacer política. Tras el presente estudio, se corrobora que el profesorado de Educación Primaria tiene un papel fundamental en este proceso de transformación educativa y, consiguientemente, su formación adquiere un papel que no solo es significativamente importante, sino al que ha de otorgársele una clara categoría de urgencia. Además de haber identificado sus responsabilidades más específicas y haber profundizado en sus principales necesidades formativas, también se han obtenido resultados que sientan las bases y nos conducen hacia el camino más idóneo para contribuir y plantear propuestas más concretas y ajustadas a las demandas actuales.

Tras la confirmación y refutación de los hallazgos ya existentes y los planteamientos derivados de la presente investigación, se culmina esta tesis doctoral que, desde un inicio, ha pretendido servir como puente entre el mundo académico, la sociedad civil y los gestores públicos, procurando así aunar esfuerzos en este camino de regeneración, actualización, innovación y progreso, preservando en todo momento la convicción de que el profesorado de Educación Primaria tiene un papel decisivo en este proceso de transformación educativa y social.

7.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

“La ciencia es capaz de corregir sus propias deficiencias, asumir sus limitaciones, reconstruir representaciones parciales y, progresivamente, crear estructuras cada vez más adecuadas”

(Bunge, 2011, p.27)

Al terminar cualquier trabajo de investigación y con el fin de alcanzar un mayor entendimiento del mismo, es necesaria la identificación y el reconocimiento de las limitaciones que, a lo largo de este estudio, han ido sobreviniendo y delimitando el análisis, así como el detalle de los nuevos interrogantes que, en este mismo proceso, van emergiendo y definiendo nuevas líneas de investigación. Con todo ello, se sientan las bases y cimientos necesarios para emprender con mayor fundamento posibles estudios en el futuro. Este apartado, por consiguiente, conduce a seguir profundizando en el tema que nos ocupa, con prospectiva, teniendo en cuenta dichas limitaciones y explorando nuevos cauces.

Antes de comenzar, parece importante señalar que las limitaciones, en este sentido, se exponen más que como debilidades, como propuestas o planteamientos que puedan servir para próximos trabajos de investigación.

Se ha de tener en cuenta, en primer lugar, la evidente limitación temporal. Los desarrollos científicos que en este trabajo se presentan, están inmersos en un programa de doctorado que, en efecto, tiene sus límites en el tiempo y, coherentemente, han condicionado, repercutido e influido en el desarrollo del trabajo.

Del mismo modo, es necesario recalcar la falta de financiación. El presente análisis se ha desarrollado única y exclusivamente con los recursos propios y, consiguientemente, existe una limitación de medios que es innegable.

Todo ello, ha conducido a reducir y a acotar el ámbito de estudio, circunscribiéndolo a la Comunidad Autónoma de Madrid. Se destaca con ello una limitación geográfica que ha de señalarse también y que, desafortunadamente, no nos ha permitido extrapolar los datos obtenidos al panorama educativo español en su globalidad. No obstante, parece relevante indicar que la Comunidad Autónoma de Madrid destaca por su larga e importante trayectoria universitaria y su gran reconocimiento social (Comisión Europea, 2010). Es donde se reúne la mayor concentración de estudiantes de España y, a su vez, una de las mayores en Europa. Teniendo en cuenta, además, que las competencias educativas están transferidas a cada comunidad autónoma, se trata de un ente independiente que es válido por sí solo como objeto de análisis. Por estos motivos, la investigación se ha circunscrito concretamente a esta región, situada en el centro del segundo país más extenso de la Unión Europea.

Asimismo, es preciso señalar que, al habernos centrado tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección de participantes no ha sido del todo completa. Se ha contado únicamente con aquellos agentes directamente implicados en este proceso y, claramente, habría sido interesante contar también con responsables de la Educación Superior que, además de ser docentes, también tuvieran cargos de gestión. Las cuestiones de carácter organizativo y estructural son determinantes en este sentido y, haber incluido a coordinadores de grado, responsables de asignaturas, decanos o rectores, habría aportado una perspectiva diferente que, probablemente, habría sido muy valiosa para esta investigación.

Se ha de subrayar, además, que la literatura científica en este ámbito se ha centrado ampliamente en cuestiones como el fracaso escolar, el abandono educativo temprano, la brecha de desigualdad, el rendimiento académico e, incluso, en aquellas aproximaciones conceptuales y reflexiones teóricas sobre la formación docente, las prácticas educativas o la profesionalización. Sin embargo, no existe literatura en abundancia sobre la propia práctica en dichos programas formativos, tratando de lograr ese enfoque teórico-práctico que, en efecto, debería caracterizar a los planes de estudio que componen estos programas. La falta de investigaciones en esta línea, no solo ha supuesto una limitación más para el estudio, sino que constata y se sitúa en perfecta sintonía con las conclusiones extraídas del mismo.

Considerando todas estas limitaciones y teniendo en cuenta las conclusiones que ya se han presentado, se abren varios caminos para seguir avanzando en el fortalecimiento de estos programas de formación inicial. Principalmente, habría que hacer una investigación exhaustiva sobre aquellos proyectos de innovación en el marco de la Educación Superior que, efectivamente, no tienden tanto a lo general y teórico y se centran con mayor fuerza en la parte de carácter práctico. Es aquí donde realmente se podría comenzar a construir esa literatura basada en evidencia que, directamente, le otorgaría mayor sentido a la competencia de aprender a aprender, imprescindible actualmente para que cualquier docente pueda transformar, progresar e innovar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Llegados a este punto y teniendo en cuenta las limitaciones que en cualquier trabajo de investigación se hallan, es necesario señalar que los avances en este sentido se han de estudiar siempre con prudencia, reflexión y discernimiento. Los buenos docentes no se ven condicionados ni se dejan convencer por los datos cuantificables de una nueva investigación, por muy prestigiosa que esta sea, sino que reflexionan, adaptan el estudio a su realidad, hacen un uso inteligente y crítico de esta evidencia y la ajustan a su experiencia profesional. La ciencia en cualquier campo y, más en el terreno social, no debe nunca aplicarse de manera irreflexiva. Es imprescindible indagar lo que funciona en el propio contexto, probando y valorando con transparencia el impacto de los diversos estudios en el propio entorno.

8.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbate Vaughn, J. (2008). *Highly qualified teachers for our schools: Developing knowledge, skills and dispositions to teach culturally and linguistically diverse students*. Nueva York: Routledge.

Adams, H. (1907). *La educación de Henry Adams*. California: Editorial ALBA

Álvarez, J. (1986). Investigación Cuantitativa/Investigación Cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?.

En T. Cook & C. Reichardt (eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9–24). Madrid: Morata.

Anghel, B., Cabrales, A., Güell, M. y Viola, A. (2017). *Un análisis de modelos para financiar la educación terciaria: descripción y evaluación de impacto*. Madrid: Fedea Policy Papers.

- Arnal, J.; Del Rincón; D. La Torre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Arnal, J.; Del Rincón; D. La Torre, A. (2001). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Baker, F. (2014). Alfabetismo mediático. Competencias de alfabetismo del siglo XXI. (pp.111-126). En H.H Jacobs. *Currículum XXI*. Madrid: Editorial Narcea.
- Balart, P. y Cabrales, A. (2015). La evaluación docente basada en el resultado como vía de mejora del sistema educativo. Madrid: Fedea Policy Papers.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Battro A.M. (2000). *Half a brain is enough. The story of Nico*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2016). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2008). *Manual de Psicopatología, Volumen I*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (2003). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blackmore, C. (2010). *Social learning systems and communities f practice*. Milton: Open University Press.
- Blanchard, O. (2017). *Macroeconomics*. England: Pearson Education Limited.
- Blanchet, A. (1989). Entrevistar. En A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, & A. Trognon (eds.) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 87–129). Madrid: Narcea.

- Blanco, MM & Ramos, F.J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color de cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112.
- Bloom, B. (1976). Manual de evaluación formativa del currículo. Colombia: Continental Gráfica.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros*, (361), 23-27.
- Bosca, J., Domenech, R., Ferri, J. y Garcia, J. (2017). *Los desplazamientos de la curva de Beveridge en España y sus efectos macroeconómicos*. Valencia: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Brill, S. (2011). *Class warfare: Inside the fight to fix America's schools*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Brunello, G. y Paola, M. (2013). The costs of early school leaving in Europe. *European Expert Network on Economics of Education*, (70), 9-21.
- Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bueno, D. y Forés, A. (2018). 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica. *Revista Iberoamericana de Educación. Neurodidáctica en el aula: transformando la Educación*. (78), 13-26
- Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. London: McMillan.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Carabaña, J. (2004). *"Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar"*. Madrid: Información Comercial Española.

- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F:Trillas.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*.
Clevendon: Multilingual Matters.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chisvert, M.J. (2013). Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En Chisvert, Ros y Horcas (pp 224-249). *"A propósito de la inclusión educativa"*. Barcelona: Octaedro.
- Chomsky, N. (2016). *¿Quién domina el mundo?* Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Cloud, P. (2014). "Educar para un futuro sostenible" En H.H Jacobs. *Currículum XXI*. (pp. 139-152). Madrid. Editorial Narcea.
- Colás P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*. (162) 521-539.
- Comisión Europea. (2017). *Libro Blanco sobre el futuro de Europa. Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025*. Bruselas: Comisión Europea.
- Cook, T., & Reichardt, C. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corbeta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill Internacional.
- Day, C. y Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers: Teacher quality and school development*. Abingdon: RU. Routledge.
- De la Fuente, A. (2015). "Capital humano y productividad" En Esteban, M. *Reflexiones sobre el sistema educativo*. (pp. 15-30). Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

De la Fuente, A. y Domenech, R. (2015). *Cross-country data on the quantity of schooling: a selective survey and some quality measures*. Madrid: Fedea Policy Papers.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la Educación*. España: Santillana.

Dewey, J. (1975). *His thought and influence*. Westport, Connecticut : Greenwood Press.

Eaker, R. y Karhanek, G. (2012). *Every School, every team, every classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Elboj, C., Puijellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.

Esteve, J. (2005). “Las profesiones docentes” en J. Ruiz Berrio. *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Gráficas Loureiro.

Etxague, X. (2009). *Interculturalismo y diversidad. Del grupo social al aula escolar*. Barcelona: Creative Commons.

Etxeberria, J. y Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

Eurostat. (2017). *Key figures on Europe*. Luxembourg. Publications Office of the European Union.

Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Bruselas: Eurydice.

Eurydice. (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: ECAEA/Eurydice.

Eurydice. (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. Bruselas: Eurydice.

- Exley, K. y Dennick, R. (2009). *Enseñanza en pequeños grupos en Educacion Superior*. Madrid: Narcea.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: UOC. Recuperado de <http://0site.ebrary.com.cisne.sim.ucm.es/lib/univcomplutensesp/reader.action?docID=11362470>.
- Fernández Enguita, M. (2018). Hacia la hiperaula. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 12-14
- Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Fernández Enguita, M. (2011). *Educación en tiempos inciertos*. España: Morata.
- Ferrán, M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y Análisis Estadístico*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Fink, D. (2000). *Good schools/real schools: Why school reform doesn't last*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25,1).
- Fullan, M, (2013). *Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy and Change Knowledge*. Toronto: Pearson.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2016). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

Fullan, M., Quinn, J. y McEachen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the world, change the world*. Thousand Oak. CA: Corwin.

Gabriel y Galán, J.M. (1999). Obras completas. México: Editorial Porrúa

Galdón, (2003). Presentación. En Marchesi, A., Hernández Gil, C. (2003). *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza editorial.

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf.

García-Pérez, J. I. (2016). *El efecto de la Reforma Laboral de 2012 sobre la dualidad y el empleo: Cambios en la contratación y el despido por tipo de contrato*. Madrid: Fedea Policy Papers.

Garner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

Gerver, R. (2010). *Crear hoy la escuela de mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.

Goldberg, S. (2018). *Las 10 reglas del cambio*. Madrid: Psychology Today.

Gómez, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Tesis Doctoral].

González, J.F. (2014). Formación inicial de profesores en geometría con GeoGebra. *Revista iberoamericana de educación*, (73), 119-121.

Gonzalo, V. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. Desarrollo sostenible y Educación Superior en un mundo global. *Revista Iberoamericana de Educación* (73), 85-108.

- Government Office for Science. (2017). *Future of Skills and Lifelong Learning*. London: Foresight.
- Graño, M. (2017). *Vamos*. Barcelona: Editorial Profit.
- Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Guaita, C. (2018). El cambio asincrónico. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 6-7.
- Hanushek, E. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). The persistence of presentism. *Teachers College record*. 111(11), 2505-2534.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning Inside: Maximizing student achievement*. Londres. Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. Nueva York: Routledge.
- Hegarty, S. (2003). Como plantar cara al fracaso de los centros escolares. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. *El fracaso escolar*. (277-286). Madrid: Alianza editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Instituto de Evaluación (2010). *Ciencias en PISA. Pruebas liberadas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Jacobs, HH. (2014). (Edit). *Curriculum XXI*. Madrid: Narcea Ediciones.

Jinés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35). 32-41 .

Krugman, P., Wells, R. y Graddy, K. (2013). *Fundamentos de Economía*. Barcelona: Editorial Reverté.

Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia Social and Behavioral Sciences* (28) 470-474.

Lazarsfeld, P. (1944). *The controversy over detailed interviews*. *Public Opinion Quarterly*. Oxford: Oxford University Press.

Little, G. (2015). *Global Education Reform*. Londres: National Teachers Union.

Magdaleno M. (2013). Aproximación a la reforma educativa. *Fórum Aragón*, (7), pp.16-19.

Manso, J. (2018). El papel del estado en el cambio educativo. ¿Actor o protagonista, secundario o figurante? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 71-75.

Marchesi, A., Hernández, C., (2003). *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza editorial.

Marina, J.A (2018). Decálogo para la gestión del cambio. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 62-70.

Bunge, M. (2011). *Ciencias sociales en discusión*. Argentina: Penguin Random House Grupo Editorial.

Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classroom*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de investigación. En S. Cubo, B. Martín, & J. Ramos (eds.) *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173–233). Madrid: Pirámide.

- Martín-Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Martínez, A., Elboj, C., Larena, R., (2012). Practicas docentes y actuaciones educativas en el aula para la mejora del aprendizaje y la convivencia en los centros educativos de primera y secundaria con alumnado inmigrante. *Revista de Ciencias de la Educación*, (4), 45-66.
- Martinez, C., Rioperez, N. y Lord, S. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de Educación Superior. Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, (22), 137-151.
- Martínez, M.C y Echeveste, M.C (2014). El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas. *Revista iberoamericana de educación*, (73), 19-36.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (ed.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329–366). Madrid: La Muralla.
- Mayor Zaragoza, Federico. (2012). Educación en Derechos Humanos y Democracia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 177-185. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13517159828.pdf#page=177
- McLaughlin, K. A (2016). Future Directions in Childhood Adversity and Youth Psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology. American Psychological Association*, (3), 361–382.
- McMahon, W. (2009). *Higher Learning, Great Good: The Private and Public Benefices of Higher Education*. California: University Press.
- Mele, J. (2009). *Dinero y Conciencia*. Barcelona: Fundación Once.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*.

España: A.G. Rupem S. Coop.

Ministerio Educación, Cultura y Deporte. (2013). Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Informe relativo a la admisión de alumnos en los centros universitarios*. Madrid: A.G. Rupem S. Coop.

Monclús, A. y Sabán, C. (2014). *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas*.

Madrid: Editorial Síntesis.

Morales, M.; Trujillo, J.; Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Revista de Medios y Educación*, 46, (103-117).

Moreno, A., Díez, E.J., Pazos, J.L., Recio, M. (2012). *Qué hacemos para que los recortes y reformas no acaben con un pilar tan básico de nuestra vida como la educación*. Madrid: Ediciones Akal.

Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte* (11) 186-195.

Moya, J. (2018). Capacidad profesional docente: una nueva visión de la escuela. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 82-87.

Muchiut, A. et al. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación. Neurodidáctica en el aula: transformando la Educación*. (78), 205-219

Murdoch, M. y Muller, T. (2011). *The Learning Explosion: 9 Rules to Ignite Your Virtual Classroom*. Utah: Franklin Covey.

- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (4), pp. 4-16.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Niguidula, D. (2014). Portfolios digitales y mapas curriculares: enlazar el trabajo del docente y del estudiante. (pp127-138). En H.H Jacobs. *Currículum XXI*. Madrid: Editorial Narcea.
- Noble, K.G (2017). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Investigacion y ciencia*, 19(488), 45-49.
- Núñez, C. (2016). "La renovación de los claustros universitarios: ¿Una oportunidad para diseñar la universidad del siglo XXI?." Fedea Policy Papers no. 2016-07.
- OCDE. (2012). *Organization for Economic Co-operation and Development. The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2014). *The 2012 Labour Market Reform in Spain: A preliminary assessment*, OECD Publishing. Paris: forthcoming.
- OCDE. (2015a). *Education at a glance*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE. (2015b). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. Madrid: Fundación Santillana.
- OCDE. (2015c). *PISA 2015. Explotación de los ficheros de micro datos anonimizados*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>.
- OFSTED. (2004). *Inspection Report. Radford Primary School*. Recuperado de:
<http://www.ofsted.gov.uk/reports/122/122435.pdf>.

- Olaz, A. (2016). *La entrevista de investigación*. Madrid: Grupo 5.
- Ortí, A. (1998). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Delgado & J. Gutiérrez (coords.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 87–99). Madrid: Síntesis.
- Paris, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la formación para el empleo en constante (in)definición en Europa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 32-41.
- Pedraz, A. (2003). Las etapas del proceso de investigación. Nure Investigación, nº 0, Noviembre 2003. Recuperado de: http://www.fuden.es/formacion_metodologica_obj.cfm?id_f_metodologica=6&modo=todos&FilalInicio=7
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 65-80.
- Pérez Juste, R. (1985). *Definición operativa en la orden y otros, investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- Perrenoud, P. (2006). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Peter Drucker, P. (1993). Los desafíos de la administración en el siglo XXI. Bogotá. Editorial norma.
- Pont. B. (2018). El liderazgo escolar: un papel clave en la mejora educativa. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 93-98.
- Portellano, J.A. (2007). *Neuropsicología Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Punset, E. (2011). *Viaje al optimismo: las claves del futuro*. Barcelona: Destino.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.

- Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding your Passion Changes Everything*. New York: Viking.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Grijalbo.
- Robinson, V. (2011). *Student centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rodríguez, R.M., Castaño, E. y Terrón, M.J. (2012). *La educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y Experiencias*. Madrid: Narcea
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A., y Schloss, P. J. (1987). Using the pause procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education*, (10), 14-18.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabán, C. (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (ed.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 127–163). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2014). El proceso de investigación (Parte I). En R. Bisquerra (ed.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 89–126). Madrid: La Muralla.
- Sáenz Rico de Santiago, B. (2017). Desarrollo sostenible y educación superior en un mundo global. *Revista Iberoamericana de Educación*, (73), 11-13.
- Sáenz Rico, B. (2017). Presentación. Desarrollo sostenible y Educación Superior en un mundo global. *Revista Iberoamericana de Educación* (73), 11-12.
- Sánchez Alba, B. (2017). Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (73), 109-130.

- Sánchez Delgado, P y Gairín, J. (2005). *Panificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Lissen, E. (2002). *Elegir enseñar: entre la vocación y la osadía*. Sevilla: Edición digital @tres.SL.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6, 203-222.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santos, M. (2010). Análisis de redes sociales y rendimiento académico: lecciones a partir del caso de los Estados Unidos. *Debates en Sociología*, (35), 7-44.
- Sapolsky, R. (2017). Superhumanidad. *Revista de Investigación y ciencia*, (87), 4-7.
- Shane Jimerson, R., Sarah Woehr, M., Amber Kaufman, M. (2002). *Grade retention: Achievement and mental health outcomes*. Cambridge: National Association of School Psychologists.
- Sheskey, B. (2014). "Crear conexiones de aprendizaje cuando el estudiante es experto en tecnología" En H.H Jacobs. *Currículum XXI*. (pp. 161-172). Madrid. Editorial Narcea.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Traducción castellana (2005): El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.

- Soriano, M., Pérez, A. y Soriano, E. (2007). *Dificultades en el Lenguaje Escrito: Reconocimiento y Escritura de Palabras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Stewart, V. (2014). “Un aula tan amplia como el mundo” en H.H Jacobs. *Currículum XXI*. (p. 83-96) Madrid. Editorial Narcea.
- Stiglitz, J y Greenwald, B. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Madrid: La esfera de los libros.
- Stoll, L. Fink, D. y Earl, L. (2006). *It’s about learning (And it’s about time)*. London: Falmer Press.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Tejada Fernández, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (p.75-94). Madrid: Narcea.
- Tenti F y Steinberg C. (2011). *Los docentes mexicanos*. México: Siglo XXI
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Torrado, M. (2014). Estudios de Encuesta. En R. Bisquerra (ed.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231–257). Madrid: La Muralla.
- Torres, J.A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador*. Jaén: Univrd. de Jaén.
- Trohler, D. y Barbu, R. (2010). *Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Tyson, T. (2014). "Como hacer atractivo el aprendizaje" En H.H Jacobs. *Currículum XXI*. (pp. 97-110). Madrid. Editorial Narcea.
- Úbeda, J (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 76-81.
- UNECE. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, (32), 29-49.
- UNESCO. (2016). *World Social Science Report*. Francia: Institute of Development Studies.
- Unión Europea, (2011). Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendaciones del Consejo de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:169:0052:0064:ES:PDF>
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*, pp 12-33.
- Vaquero (2011). La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14), 70-83.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Villar, A. (2012). *Educación y Desarrollo. PISA 2009 y el Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación BBVA.
- Wainer, A. (2006). The new latino south and the challenge to America Public Education. *International Migration*, 4 (5), 129-165.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

- Warwick, D. P., & Lininger, C. A. (1975). *The sample survey: Theory and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Werning, R., Loser, J.M. y Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 47-54.
- Willms, J.D. (2000). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braatem, N. (2011). Ambitious pedagogy by novice teachers. *Teachers college record*, (7), 1311-1360.
- Zabalza, M. (2004). *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, (41), 64-7.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Diferencia de enfoques cuantitativo y cualitativo.....	184
Tabla 2: Técnicas de recogida de información y objetivos de investigación.....	186
Tabla 3: Edad de los participantes.....	197
Tabla 4: Género.....	198
Tabla 5: Participantes procedentes de las distintas universidades	199
Tabla 6: Muestra Análisis cuantitativo.....	201
Tabla 7: El factor socioeconómico y el origen de las familias es el principal desencadenante de fracaso escolar -Pregunta 4-.....	230
Tabla 8: El profesorado tiene un alto grado de responsabilidad ante el problema del fracaso escolar -Pregunta 5-.....	231
Tabla 9: Tabla personalizada sobre edad - Pregunta 5 -	232

Tabla 10: Pruebas no paramétricas: Resumen de contrastes de hipótesis (Pregunta 5).....	232
Tabla 11: Tabla cruzada sobre género (Pregunta 5).....	233
Tabla 12: Pruebas de chi-cuadrado (Pregunta 5).....	233
Tabla 13: La formación inicial recibida fue suficiente y de calidad (Pregunta 1).....	234
Tabla 14: La formación docente determina el rendimiento académico de sus alumnos (Pregunta6)	235
Tabla 15: Ofrece los recursos necesarios para influir positivamente en el alumnado y fortalecer su rendimiento académico (Pregunta 2).....	236
Tabla 16: Proporciona los conocimientos y competencias necesarias para responder a las exigencias actuales de la profesión (Pregunta 3).....	237
Tabla 17: ¿Se ajustó su formación inicial a las exigencias que se proyectaron después en su labor docente? (Pregunta 26).....	238
Tabla 18: Tabla personalizada sobre edad (Pregunta 1).....	239
Tabla 19: Resumen de contrastes de hipótesis (Pregunta 1).....	239
Tabla 20: Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes (Pregunta 1).....	239
Tabla 21: Tabla cruzada sobre género (Pregunta 1).....	240
Tabla 22: Pruebas de chi-cuadrado (Pregunta 1).....	240
Tabla 23: Considero que forma parte de un grupo profesional valorado y con buenas condiciones de trabajo y remuneración (Pregunta 7)	241
Tabla 24: ¿Cuál fue el principal motivo que le llevo a la elección de esta profesión? (Pregunta 9).....	242
Tabla 25: ¿Cree que es difícil mantener la motivación a lo largo de los años? (Pregunta 10).....	243
Tabla 26: Procura el dominio de las materias que se imparten, su contenido y sus didácticas (Pregunta 12).....	244

Tabla 27: El aprendizaje en contextos heterogéneos (en lo relativo al rendimiento académico) suele ser mejor y más enriquecedor que en contextos homogéneos -Pregunta 23-	245
Tabla 28: Sitúo a los alumnos rezagados o con peores resultados en las primeras filas para ofrecerles un mayor apoyo -Pregunta 39-	246
Tabla 29: Resumen de procesamiento de casos -Preguntas 23 y 39-	247
Tabla 30: -Pregunta 23*Pregunta 39-/Tabulación cruzada	247
Tabla 31: Pruebas de chi-cuadrado -Preguntas 23 y 29-	248
Tabla 32: Los alumnos aprenden mejor cuando son elementos activos y no pasivos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje -Pregunta 24-	249
Tabla 33: Organizo y modero con asiduidad debates eficaces en el aula -Pregunta 42-.....	250
Tabla 34: Dirijo y desarrollo mis clases apoyándome en el libro de texto -Pregunta 40-.....	251
Tabla 35: Suelo trabajar por proyectos con mis alumnos Pregunta 41.....	252
Tabla 36: Resumen de procesamiento de casos -Preguntas 24, 40, 41 y 42-.....	253
Tabla 37: - Pregunta 24 * Pregunta 40- Tabla cruzada.....	253
Tabla 38: Pruebas de chi-cuadrado –Preguntas 24 y 40-.....	254
Tabla 39: -Pregunta 24 * Pregunta 41- Tabla cruzada.....	255
Tabla 40: Pruebas de chi-cuadrado –Preguntas 24 y 41-.....	255
Tabla 41: Pregunta 24 * Pregunta 42 Tabla cruzada.....	256
Tabla 42: Pruebas de chi-cuadrado -Preguntas 24 y 42-.....	256
Tabla 43: El papel de las familias es imprescindible para el buen desarrollo de la profesión docente -Pregunta 25-.....	257
Tabla 44: Conozco el concepto de comunidades de aprendizaje y favorezco un entorno educativo que tienda a ello Pregunta 43.....	258

Tabla 45: Suelo animar a las familias a que aporten ideas y participen en algunos contenidos y trabajos en el aula -Pregunta 44 - ,,,,,.....	259
Tabla 46: Resumen de procesamiento de casos –Preguntas 25, 43 y 44-.....	260
Tabla 47: Pregunta 25 * Pregunta 43. Tabla cruzada:.....	260
Tabla 48: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 25 y 43.....	261
Tabla 49: Pregunta 25 * Pregunta 44. Tabla cruzada.....	262
Tabla 50: Pruebas de chi-cuadrado -Preguntas 25 y 44-.....	262
Tabla 51: Se ofrece una amplia formación sobre psicología de la educación, así como psicología evolutiva y motivacional del alumno -Pregunta 20-	262
Tabla 52: Suelo trabajar los vínculos de apego con el alumnado, cómo potenciar la asertividad, controlar su tolerancia a la frustración y fortalecer su memoria y atención -Pregunta 46-	264
Tabla 53: Resumen de procesamiento de casos –Preguntas 20 y 46-.....	265
Tabla 54: Pregunta. 20*Pregunta. 46 - Tabulación cruzada.....	265
Tabla 55: Pruebas de chi-cuadrado –Preguntas 20 y 46-.....	266
Tabla 56: La formación inicial procura un conocimiento amplio sobre el desarrollo cerebral del alumnado y las posibilidades para influir positivamente en su maduración –Pregunta 19-.....	267
Tabla 57: Conozco el concepto de sinapsis y su implicación en el proceso de enseñanza para potenciar el desarrollo cerebral e intelectual del alumno Pregunta 45.....	268
Tabla 58: Resumen de procesamiento de casos -Preguntas 19 y 45-.....	269
Tabla 59: Preg. 19*Preg. 45 tabulación cruzada.....	269
Tabla 60: Pruebas de chi-cuadrado –Preguntas 19 y 45-.....	270
Tabla 61: Proporciona una preparación completa, sólida y rigurosa sobre métodos, sistemas de evaluación y rendición de cuentas -Pregunta 17-.....	271

Tabla 62: La formación inicial sienta las bases y proporciona técnicas concretas para lograr una verdadera igualdad de oportunidades en el aula -Pregunta 11-.....	273
Tabla 63: Conozco y he sido formado para llevar a cabo la organización de un modelo tutorial personalizado -Pregunta 28-.....	274
Tabla 64: Entiendo que la repetición de curso es una medida que mejora las destrezas y resultados académicos del alumnado Pregunta 29.....	277
Tabla 65: Valoro en mayor medida un currículo rígido, riguroso y detallado con exactitud que un currículo flexible, adaptable y maleable -Pregunta 30-.....	279
Tabla 66: Pregunta. 11 * Pregunta 28. Tabla cruzada.....	275
Tabla 67: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 11 y 28.....	276
Tabla 68: Pregunta. 11 * Pregunta. 29. Tabla cruzada.....	278
Tabla 69: Pruebas de chi-cuadrado - Preguntas 11 y 29.....	278
Tabla 70: Pregunta. 11 * Pregunta. 30. Tabla cruzada.....	280
Tabla 71: Pruebas de chi cuadrado Preguntas 11 y 30.....	281
Tabla 72: Facilita herramientas para potenciar las habilidades comunicativas del alumnado Pregunta 14.....	282
Tabla 73: Diseño programas de escritura y oratoria eficaces, que logren un alto nivel de comunicación ligado al liderazgo y la persuasión -Pregunta 38-.....	283
Tabla 74: Resumen de procesamiento de casos -Preguntas 14 y 38-.....	284
Tabla 75: Pregunta. 14*Pregunta. 38 Tabulación cruzada.....	284
Tabla 76: Pruebas de chi-cuadrado –Pregunta 14 y 38-.....	285
Tabla 77: Tengo un nivel de inglés certificado superior o igual al C1 Pregunta 35.....	286
Tabla 78: Se proporciona una formación en inglés que capacita para desarrollar correctamente la profesión a través del idioma –Pregunta 22-.....	287

Tabla 79: Conozco la metodología CLIL y sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje Pregunta 27.....	288
Tabla 80: La formación inicial proporciona una serie de habilidades y competencias tecnológicas que permiten el dominio de las pizarras digitales interactivas (PDI) -Pregunta 21-.....	289
Tabla 81: Uso el notebook que ofrece la PDI en el aula Pregunta 32.....	290
Tabla 82: Uso los sistemas de respuesta interactiva que ofrece la PDI -Pregunta 33.....	291
Tabla 83: Suelo recurrir a los visualizadores que ofrece el software de la PDI Pregunta 34.....	292
Tabla 84: Recorro a las posibilidades que da la realidad aumentada en el aula Pregunta 31.....	293
Tabla 85: Resumen de procesamiento de casos Preguntas 21, 31, 32, 33 y 34.....	294
Tabla 86: Pregunta. 21 * Pregunta. 31. Tabla cruzada.....	294
Tabla 87: Pruebas de chi-cuadrado. Pregunta 21 y 31.....	295
Tabla 88: Pregunta. 21 * Pregunta. 32. Tabla cruzada.....	296
Tabla 89: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 21 y 32.....	296
Tabla 90: Pregunta. 21 * Pregunta. 33. Tabla cruzada.....	297
Tabla 91: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 21 y 33.....	297
Tabla 92: Pregunta. 21 * Pregunta. 34. Tabla cruzada.....	298
Tabla 93: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 21 y 34.....	298
Tabla 94: Ofrece técnicas pedagógicas clave que favorecen y potencian el pensamiento crítico Pregunta 15.....	299
Tabla 95: Organizo y modero con asiduidad debates eficaces en el aula Pregunta 42.....	300
Tabla 96: Resumen de procesamiento de casos Preguntas 15 y 42.....	301
Tabla 97: Pregunta. 15*Pregunta.42 Tabulación cruzada.....	301
Tabla 98: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 15 y 42.....	302

Tabla 99: Ofrece técnicas concretas para fortalecer y potenciar la creatividad en el alumnado	
Pregunta 18.....	303
Tabla 100: Domino métodos específicos para trabajar el pensamiento divergente en el aula y	
trato de fortalecerlo periódicamente Pregunta 47.....	304
Tabla 101: Resumen de procesamiento de casos Preguntas 18 y 47.....	305
Tabla 102: Pregunta. 18*Pregunta. 47 - Tabulación cruzada.....	305
Tabla 103: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 18 y 47.....	306
Tabla 104: Aporta métodos para identificar los talentos de cada alumno Pregunta 13.....	307
Tabla 105: Establece ciertos valores cívicos y la manera de fomentarlos en el aula, cumpliendo	
así, con la responsabilidad ética de la educación Pregunta 16.....	308
Tabla 106: Suelo desarrollar dinámicas de grupo en el aula para fortalecer el aprendizaje social y	
emocional de los alumnos Pregunta 36.....	309
Tabla 107: Resumen de procesamiento de casos Preguntas 16 y 36.....	310
Tabla 108: Pregunta. 16*Pregunta. 36. Tabulación cruzada.....	310
Tabla 109: Pruebas de chi-cuadrado Preguntas 16 y 36.....	311
Tabla 110: Conozco el concepto de sostenibilidad curricular y he trabajado en numerosas	
ocasiones para desarrollar dicho fenómeno Pregunta 37.....	312

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Curva de Beveridge (España 2005-2014).....	38
Gráfico 2. Tasa de fracaso escolar en Europa (Eurostat, 2017).....	82
Gráfico 3. Abandono educativo temprano-España (OCDE, 2015).....	82
Gráfico 4. Edad de los participantes.....	197
Gráfico 5. Género.....	198
Gráfico 6. Participantes procedentes de las distintas universidades.....	199
Gráfico 7: El factor socioeconómico y el origen de las familias es el principal desencadenante de fracaso escolar - Pregunta 4 -.....	230
Gráfico 8: El profesorado tiene un alto grado de responsabilidad ante el problema del fracaso escolar – Pregunta 5 -.....	231
Gráfico 9: Genero - Pregunta 5 -	233
Gráfico 10: La formación inicial recibida fue suficiente y de calidad -Pregunta 1-.....	234

Gráfico 11: La formación docente determina el rendimiento académico de sus alumnos - Pregunta 6 -	235
Gráfico 12: Ofrece los recursos necesarios para influir positivamente en el alumnado y fortalecer su rendimiento académico -Pregunta 2-.....	236
Gráfico 13: Proporciona los conocimientos y competencias necesarias para responder a las exigencias actuales de la profesión –Pregunta 3-.....	237
Gráfico 14: ¿Se ajustó su formación inicial a las exigencias que se proyectaron después en su labor docente? –Pregunta 26-.....	238
Gráfico 15: Genero –Pregunta 1-.....	240
Gráfico 16: Considero que forma parte de un grupo profesional valorado y con buenas condiciones de trabajo y remuneración –Pregunta 7-.....	241
Gráfico 17: ¿Cuál fue el motivo que le llevo a la elección de esta profesión? –Pregunta 9-.....	242
Gráfico 18: ¿Cree que es difícil mantener la motivación a lo largo de los años? -Pregunta 10-..	243
Gráfico 19: Procura el dominio de las materias que se imparten, su contenido y sus didácticas - Pregunta 12-.....	244
Gráfico 20: El aprendizaje en contextos heterogéneos (en lo relativo al rendimiento académico) suele ser mejor y más enriquecedor que en contextos homogéneos -Pregunta 23-	245
Gráfico 21: Sitúo a los alumnos rezagados o con peores resultados en las primeras filas para ofrecerles un mayor apoyo -Pregunta 39-.....	246
Gráfico 22: Preguntas 23 y 39.....	248
Gráfico 23: Los alumnos aprenden mejor cuando son elementos activos y no pasivos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje -Pregunta 24-.....	249
Gráfico 24: Organizo y modero con asiduidad debates eficaces en el aula -Pregunta 42-.....	250
Gráfico 25: Dirijo y desarrollo mis clases apoyándome en el libro de texto -Pregunta 40-.....	251
Gráfico 26: Suelo trabajar por proyectos con mis alumnos Pregunta 41.....	252

Gráfico 27: Preguntas 24 y 40.....	254
Gráfico 28: Preguntas 24 y 41.....	255
Gráfico 29: Preguntas 24 y 42.....	256
Gráfico 30: El papel de las familias es imprescindible para el buen desarrollo de la profesión docente -Pregunta 25-.....	257
Gráfico 31: Conozco el concepto de comunidades de aprendizaje y favorezco un entorno educativo que tienda a ello Pregunta 43.....	258
Gráfico 32: Suelo animar a las familias a que aporten ideas y participen en algunos contenidos y trabajos en el aula Pregunta 44.....	259
Gráfico 33: Preguntas 25 y 43.....	261
Gráfico 34: Preguntas 25 y 44.....	262
Gráfico 35: Se ofrece una amplia formación sobre psicología de la educación, así como psicología evolutiva y motivacional del alumno -Pregunta 20-.....	263
Gráfico 36: Suelo trabajar los vínculos de apego con el alumnado, cómo potenciar la asertividad, controlar su tolerancia a la frustración y fortalecer su memoria y atención -Pregunta 46-.....	264
Gráfico 37: Preguntas 20 y 46.....	266
Gráfico 38: La formación inicial procura un conocimiento amplio sobre el desarrollo cerebral del alumnado y las posibilidades para influir positivamente en su maduración –Pregunta 19-.....	267
Gráfico 39: Conozco el concepto de sinapsis y su implicación en el proceso de enseñanza para potenciar el desarrollo cerebral e intelectual del alumno Pregunta 45.....	268
Gráfico 40: Preguntas 19 y 45.....	270
Gráfico 41: Proporciona una preparación completa, sólida y rigurosa sobre métodos, sistemas de evaluación y rendición de cuentas -Pregunta 17-.....	271
Gráfico 42: La formación inicial sienta las bases y proporciona técnicas concretas para lograr una verdadera igualdad de oportunidades en el aula -Pregunta 11-.....	273

Gráfico 43: Conozco y he sido formado para llevar a cabo la organización de un modelo tutorial personalizado Pregunta 28.....	274
Gráfico 44: Entiendo que la repetición de curso es una medida que mejora las destrezas y resultados académicos del alumnado -Pregunta 29-.....	277
Gráfico 45: Valoro en mayor medida un currículo rígido, riguroso y detallado con exactitud que un currículo flexible, adaptable y maleable -Pregunta 30-.....	279
Gráfico 46: Preguntas 11 y 28.....	276
Gráfico 47: Preguntas 11 y 29.....	278
Gráfico 48: Preguntas 11 y 30.....	281
Gráfico 49: Facilita herramientas para potenciar las habilidades comunicativas del alumnado Pregunta 14.....	282
Gráfico 50: Diseño programas de escritura y oratoria eficaces, que logren un alto nivel de comunicación ligado al liderazgo y la persuasión -Pregunta 38-.....	283
Gráfico 51: Preguntas 14 y 38.....	285
Gráfico 52: Tengo un nivel de inglés certificado superior o igual al C1 Pregunta 35.....	286
Gráfico 53: Se proporciona una formación en inglés que capacita para desarrollar correctamente la profesión a través del idioma –Pregunta 22-.....	287
Gráfico 54: Conozco la metodología CLIL y sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje Pregunta 27.....	288
Gráfico 55: La formación inicial proporciona una serie de habilidades y competencias tecnológicas que permiten el dominio de las pizarras digitales interactivas (PDI) -Pregunta 21.....	289
Gráfico 56: Uso el notebook que ofrece la PDI en el aula Pregunta 32.....	290
Gráfico 57: Uso los sistemas de respuesta interactiva que ofrece la PDI -Pregunta 33-.....	291

Gráfico 58: Suelo recurrir a los visualizadores que ofrece el software de la PDI - Pregunta 34 -	292
Gráfico 59: Recorro a las posibilidades que da la realidad aumentada en el aula - Pregunta 31 -	293
Gráfico 60: Preguntas 21 y 31.....	295
Gráfico 61: Preguntas 21 y 32.....	296
Gráfico 62: Preguntas 21 y 33.....	296
Gráfico 63: Preguntas 21 y 34.....	298
Gráfico 64: Recorro a las posibilidades que da la realidad aumentada en el aula - Pregunta 31.....	299
Gráfica 65: Organizo y modero con asiduidad debates eficaces en el aula Pregunta 42.....	300
Gráfico 66: Preguntas 15 y 42.....	302
Gráfico 67: Ofrece técnicas concretas para fortalecer y potenciar la creatividad en el alumnado Pregunta 18.....	303
Gráfico 68: Domino métodos específicos para trabajar el pensamiento divergente en el aula y trato de fortalecerlo periódicamente Pregunta 47.....	305
Gráfico 69: Preguntas 18 y 47.....	308
Gráfico 70: Aporta métodos para identificar los talentos de cada alumno Pregunta 13.....	307
Gráfico 71: Establece ciertos valores cívicos y la manera de fomentarlos en el aula, cumpliendo así, con la responsabilidad ética de la educación Pregunta 16.....	308
Gráfico 72: Suelo desarrollar dinámicas de grupo en el aula para fortalecer el aprendizaje social y emocional de los alumnos Pregunta 36.....	309
Gráfico 73: Preguntas 16 y 36.....	311
Gráfico 74: Conozco el concepto de sostenibilidad curricular y he trabajado en numerosas ocasiones para desarrollar dicho fenómeno Pregunta 37.....	312

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura del trabajo de investigación	43
Figura 2. Principales órganos a nivel europeo	73
Figura 3. Proceso educativo, las tres dimensiones.....	80
Figura 4. Competencias clave	96
Figura 5. Los tres pilares de la formación inicial.....	135
Figura 6. Fases de la investigación.....	190
Figura 7. Estudiantes del Grado en Educación Primaria.....	316
Figura 8: Profesorado Universitario del Grado en Educación Primaria.....	325
Figura 9. Profesorado de Educación Primaria.....	333
Figura 10. Programación – sesiones	337
Figura 11 Grupo de discusión.....	348
Figura 12. Las nuevas fuentes del currículo	349

LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

ANECA: La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Practicas Superadoras de Desigualdades

EEES: El Espacio Económico Europeo

EUAH: Estudiantes de la Universidad Alcalá

EUAM: Estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid

EUCM: Estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid

EURJC: Estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PDI: Pizarra digital interactiva

PEPUAH: Profesor de Educación Primaria cuya formación inicial fue en la Universidad Alcalá

PEPUAM: Profesor de Educación Primaria cuya formación inicial fue en la Universidad Autónoma de Madrid

PEPUCM: Profesor de Educación Primaria cuya formación inicial fue en la Universidad Complutense de Madrid

PEPURJC: Profesor de Educación Primaria cuya formación inicial fue en la Universidad Rey Juan Carlos

PUUAH: Profesor universitario de la Universidad de Alcalá

PUUAM: Profesor universitario de la Universidad Autónoma de Madrid

PUUCM: Profesor universitario de la Universidad Complutense de Madrid

PUURJC: Profesor universitario de la Universidad Rey Juan Carlos

UAH: Universidad Alcalá de Henares

UAM: Universidad autónoma de Madrid

UCM: Universidad complutense de Madrid

UNECE: La Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa,

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia,

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

URJC: Universidad Rey Juan Carlos